

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UBIRATAN AUGUSTO DOMINGUES BATISTA



**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A RELAÇÃO ENTRE A PROPOSTA DA
SEED/PR E A REALIDADE ESCOLAR: AVANÇOS OU PERMANÊNCIAS?**

CURITIBA

2012

UBIRATAN AUGUSTO DOMINGUES BATISTA
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UBIRATAN AUGUSTO DOMINGUES BATISTA

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A RELAÇÃO ENTRE A PROPOSTA DA
SEED/PR E A REALIDADE ESCOLAR: AVANÇOS OU PERMANÊNCIAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração em Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação, do Setor de Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Regina Landini.

CURITIBA

2012

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Batista, Ubiratan Augusto Domingues
O ensino médio integrado e a relação entre a proposta da
SEED/PR e a realidade escolar: avanços ou permanências? /
Ubiratan Augusto Domingues Batista. – Curitiba, 2012.
102 f.

Orientadora: Profª. Drª. Sonia Regina Landini
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino médio integrado – Paraná. 2. Ensino profissional.
3. Capitalismo. I. Título.

CDD 370.113

TERMO DE APROVAÇÃO

UBIRATAN AUGUSTO DOMINGUES BATISTA

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A RELAÇÃO ENTRE A PROPOSTA DA SEED/PR E A REALIDADE ESCOLAR: AVANÇOS OU PERMANÊNCIAS?

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^a Dr.^a Sonia Regina Landini
Universidade Federal do Paraná

Prof^a Dr.^a Valéria Floriano Machado
UFPR – Membro Titular

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
UNESC – Membro Titular

Prof. Dr. Alessandro de Melo
UFPR – Membro Titular

Prof.^a Dr.^a Astrid Baecker Avila
UFPR – Suplente

Curitiba, 16 de Março de 2012.

Dedico este trabalho ao meu avô Augusto Domingues Padilha
pelo carinho e incentivo. Sem o senhor, dificilmente teria
logrado tal êxito.

À minha avó Cecília Domingues Padilha e minha mãe Icléia
Domingues Padilha (In memoriam) pela educação e amor que
recebi durante minha infância e adolescência.

E aos mentores espirituais que me acompanham, orientam e
muitas vezes conduzem o meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu avô Augusto Domingues Padilha, bem como minha avó Cecília Domingues Padilha e minha mãe Icléia Domingues Padilha (in memoriam), pela preocupação e empenho na minha formação moral, espiritual e intelectual;

Aos meus familiares pelo apoio nos momentos mais difíceis da minha vida, por todo carinho, atenção e cuidados oferecidos;

À minha prima Vanessa Wagner pelo carinho, pelas discussões metodológicas e pelo auxílio ao transcrever as entrevistas.

Aos meus colegas de mestrado pelos momentos felizes e tristes vivenciados ao longo do curso, pelas discussões calorosas e conversas agradáveis, em especial, ao Amailson, Thaís, Ceuli, Maria e Marcio;

Ao meu amigo Márcio de Azeredo Pereira pelas longas e produtivas discussões sobre as categorias norteadoras da minha pesquisa.

À Maria Joselia Zalorense pela grande amizade e cumplicidade, pelos momentos de carinho, paciência e apoio nos momentos tensos do curso;

À Vilma Acácia Rebesco Korner, minha 2ª mãe, pelo carinho e incentivo nos momentos difíceis.

Às amigas e ex-professoras Luciana Ribeiro Pinheiro e Ângela Corso pela amizade, incentivo, apoio e companheirismo nas horas difíceis;

Aos amigos Daniel, Humberto, Iuri, João, Tatiane, Valdiere, Gilson e Ueliton, pela amizade e momentos inesquecíveis que vivi em Curitiba, agradeço a companhia prazerosa e agradável;

À minha orientadora, professora Dr.^a Sonia Regina Landini, pelo aprendizado e confiança;

À banca de defesa – Vidalcir Ortigara, Valéria Floriano e Alessandro Melo – pela disponibilidade de ler este trabalho, pelos apontamentos, encaminhamentos, sugestões e contribuições.

E, em especial, à minha ex-professora de graduação e grande amiga Michelle Fernandes Lima, pelo grande apoio e por proporcionar-me as condições necessárias para entrar no programa de mestrado da UFPR. Sem sua amizade, incentivo e orientação não teria logrado tal êxito.

"Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado."

(MARX, 1988)

RESUMO

A presente pesquisa refere-se ao estudo realizado sobre o ensino médio integrado no Paraná, particularmente a partir da proposta da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) e do Ministério da Educação (MEC). Adotamos como objetivo, compreender os princípios e bases apregoadas por intelectuais marxistas que orientaram as discussões nacionais e estadual frente a elaboração do Ensino Médio Integrado, o qual parte do Decreto 5.154/04, promulgado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Tais documentos adotam o trabalho como princípio educativo, a cultura, a ciência e a tecnologia como eixos norteadores do ensino – defendendo a ideia que essas quatro categorias possibilitam aos jovens o apropriação sistematizada do conhecimento construído pelo homem ao longo de sua história. Tal investigação aponta para o reconhecimento do avanço histórico que esses documentos representam, pois até então os intelectuais marxistas não haviam exercido tamanha influência teórico-epistemológica nos documentos bases do governo, porém, a proposta integrada não foi aplicada nas escolas como deveria, pois o próprio governo não dá o suporte necessário para a real incorporação da proposta, sob o enfoque materialista histórico dialético.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Trabalho; Capitalismo; Ensino Médio Integrado;

ABSTRACT

This research paper/thesis refers to the study made about integrated middle schooling in Paraná, particularly about the proposal from the State of Parana's Secretary of Education (SEED/PR) and the Education Ministry (MEC). Our goal is to understand the ideas and foundations touted by Marxist intellectuals which guided the national and state discussions elaborating the Integrated Middle School program, which came from Act 5.154/04 promulgated by President Luís Inácio Lula da Silva. Such documents adopt labor/work as a educating principle, culture, sciences and technology as guidance to learning -- defending the idea that those four categories allows young people to systematically absorb knowledge built by men throughout history. This investigation points to the recognition of the historical advances that those documents represent, because until then the Marxist intellectuals had not exercised much theoretical-epistemological influence over the foundation documents from the government, however, the integrated proposal wasn't implemented as it should. The government itself doesn't provide the necessary support for the proper implementation of the proposal, under the historical materialist dialectical approach.

KEY WORDS: Education; Work; Capitalism; Secondary education in Brazil.

LISTA DE SIGLAS

BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	- Câmara de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
EN	- Educação Nacional
DEP	- Departamento de Educação Profissional
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
MCT	- Ministério da Ciência e Tecnologia
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDIC	- Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio
MS	- Ministério da Saúde
MTE	- Ministério de Trabalho e Emprego
PDT	- Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PLANFOR	- Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PR	Paraná
PROEM	- Programa de Expansão do Ensino Médio
PROEP	- Programa de Expansão da Educação Profissional
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná
SESC	- Serviço Social do Comércio
SESI	- Serviço Social da Indústria
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL: HISTORICIZANDO E IDENTIFICANDO OS PRINCÍPIOS E AS BASES ATUAIS	16
1.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LIMITES, ANSEIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	25
2. OS DOCUMENTOS BASE PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO MEC E DA SEED/PR: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA ESTRUTURA.....	31
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DOCUMENTO DO MEC.....	31
2.2. “DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FUNDAMENTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS”: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESTRUTURA DO DOCUMENTO BASE DA SEED/PR.....	36
2.3 REFLEXÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DAS CATEGORIAS TRABALHO, CULTURA, CIENCIA E TECNOLOGIA PELOS DOCUMENTOS DO MEC E DA SEED/PR.....	41
2.3.1 Princípios norteadores das propostas: trabalho, trabalho como princípio educativo e práxis.....	41
3. O TRABALHO E A FORMAÇÃO HUMANA.....	52
3.1 O TRABALHO ONTOLÓGICO.....	52
3.2 O TRABALHO COMO PRODUÇÃO DE VALOR.....	56
3.3 A PRÁXIS E FORMAÇÃO HUMANA: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO...	61
4. ANALISANDO AS CATEGORIAS TEÓRICAS DA PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	76
4.1 CIÊNCIA, CULTURA E TECNOLOGIA.....	76
4.2 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE OS LIMITES E OS AVANÇOS DOS DOCUMENTOS BASE.....	85
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
6. REFERENCIAS.....	97
7. ANEXOS.....	103

INTRODUÇÃO

O período de 2003 a 2005 é marcado por uma fase de grandes discussões acerca da elaboração de uma proposta de Ensino Médio que articule a formação profissional com a formação básica. O então Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva assume seu cargo e propõe-se a cumprir sua promessa: revogar o decreto 2.208/97 e criar um novo modelo educacional que atenda aos interesses e necessidades da classe trabalhadora.

Nesse momento, a comunidade acadêmica, intelectuais dedicados aos estudos na área “Trabalho e Educação”, membros de secretarias de educação e do próprio MEC reúnem-se para discutir o futuro do Ensino Médio no país. Os resultados desses encontros materializam-se no Decreto 5.154/04 e no documento base do MEC, intitulado “*Educação Profissional Técnica de nível Médio Integrada ao Ensino Médio*”.

A Secretaria de Educação do Estado Paraná (SEED/PR), como de costume, adianta-se às discussões nacionais e elabora sua proposta de Ensino Médio integrado à formação profissional, utilizando os mesmos princípios e bases da proposta nacional e, inclusive, contando com o apoio de alguns intelectuais que orientaram a proposta nacional.

Considerando esse contexto, o presente trabalho tem por objetivo, compreender os princípios e bases apregoadas por esses intelectuais e analisar como os documentos do MEC (2007) e da SEED/PR (2006) apreenderam essas categorias e incorporaram em seus documentos. Tais documentos adotam o Trabalho como princípio educativo, a Cultura, a Ciência e a Tecnologia como eixos norteadores do ensino – defendendo a ideia de que essas quatro categorias possibilitam aos jovens a apropriação sistematizada do conhecimento construído pelo homem ao longo de sua história.

Ao analisar o campo educacional brasileiro, observamos a presença de uma trajetória histórica dual no que se refere à formação dos jovens. Aos jovens de uma camada minoritária da população é destinada uma sólida formação e, para o restante, filhos dos trabalhadores, uma formação frágil e pautada unicamente na formação para o trabalho.

Esses documentos compreendem o caráter dual vivenciado pela educação, especialmente no que se refere ao Ensino Médio. Sendo assim, pretendemos nesse

estudo analisar as contradições existentes na proposta “Ensino Médio Integrado”, pois, embora sua elaboração tenha sido orientada por intelectuais marxistas, continuamos vivendo numa sociedade capitalista, que elenca a escola como mediadora entre os alunos/filhos dos trabalhadores e o processo produtivo, ou seja, a escola não alterou o papel de formar mão-de-obra para atender à demanda do capital.

A seguir, apresentaremos o resultado desta pesquisa, distribuído em quatro capítulos:

O primeiro capítulo pretende contextualizar historicamente o cenário educacional brasileiro no século XX, especialmente a partir da constituição do Ensino Médio: foco central desta historicização. O objetivo é apontar a relação existente entre o modo de produção capitalista e a educação, uma vez que esta se organiza para atender às necessidades do sistema. Também focalizaremos brevemente na trajetória dual do ensino, uma vez que a sistematização do conhecimento adquirido historicamente pelo homem não é acessível a todos, cabendo à grande massa da população receber uma formação mínima, voltada a atender as diversas demandas do capital.

Importante apontar que não houve interesse em aprofundar a história do ensino no Brasil, mas, sim, situar o leitor frente à constituição dualizada do Ensino Médio no país ao longo do século XX. Cunha (2000a), (2000b), Kuenzer (2001), (2007a) e (2007b) tratam com mais afinco dessa questão.

Ainda nesse capítulo pretendemos averiguar a transição do Decreto 2.208/97 para o Decreto 5.154/04, tomando como base as mudanças que ocorreram na proposta pedagógica do Ensino Médio – a qual adotará o trabalho como princípio educativo-, partindo da premissa de que o trabalho é a categoria chave para apreender o conhecimento em sua totalidade.

Por fim, discutiremos nesse primeiro capítulo as possibilidades e os limites da superação da dualidade estrutural no campo educacional, uma vez que reconhecemos que a superação da dualidade implica a superação do capitalismo, e um Estado capitalista não permitirá que uma proposta contrária ao capitalismo seja implementada em escala nacional. Para impedir que tal enfrentamento ocorra, o capital cria e recria discursos e determinações que impedem os professores de gozar de sua suposta autonomia para organizar uma proposta pedagógica –

contrária ao próprio capitalismo – de acordo com a realidade e as necessidades dos próprios alunos.

Portanto, a última parte desse capítulo tem por objetivo analisar os mecanismos utilizados pelo sistema para manipular os professores, perpetuar o foco do ensino em atender a demanda do capital, descentralizar sua culpa pelas falhas na educação e responsabilizar o próprio ensino e os professores pelos problemas existentes na escola – no âmbito da evasão, reprovação, financiamento e baixa qualidade do ensino.

O segundo capítulo visa a apresentar como os documentos base do MEC e da SEED/PR foram organizados: que conteúdos contemplam, quais críticas os mesmos estabelecem aos modelos anteriores de formação profissional, etc. Explicitaremos, portanto, a estrutura dos documentos: como estão organizados, qual visão possuem sobre a trajetória dual vivida pela educação e sobre o Ensino Médio Integrado ao profissional.

Nesse sentido, o segundo capítulo encontra-se dividido em três itens, primeiramente para apresentar a estrutura organizacional do documento base do MEC (BRASIL, 2007), depois para analisar como o documento da SEED/PR (PARANÁ, 2006) está organizado e, por fim, discutir como se deu a incorporação das categorias Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia nos documentos. Vale lembrar que o foco da análise é o documento base da SEED/PR, do qual partimos com o objetivo de compreender os avanços e os limites da proposta integrada no estado.

O terceiro capítulo é destinado à categoria trabalho, por ser a categoria de maior relevância ao pensarmos na formação integrada. Discutiremos nesse capítulo o sentido ontológico e estranhado do trabalho, bem como sua articulação com a práxis, visando sistematizar o foco dado pelos intelectuais frente ao trabalho e sua relação com a formação humana – uma vez que a proposta integrada parte do trabalho como princípio educativo.

Retomamos, então, a noção de trabalho em Marx, pois através do trabalho, da perspectiva ontológica, o homem transforma a natureza em valor de uso para si e para outrem visando a suprir suas necessidades – provenham elas do estômago ou da fantasia. Contrariamente a essa noção ontológica, o trabalho, no capitalismo, se apresenta de modo estranhado para o homem, uma vez que o próprio homem

transforma-se em produto pelo capital e tem negado o direito de usufruir daquilo que produz.

No quarto, e último capítulo, analisaremos os documentos base da SEED/PR e do MEC visando apreender os limites e os avanços que os documentos representam ao pensarmos numa formação crítica e voltada a atender os reais interesses da classe trabalhadora. Adotamos como objetivo compreender como os documentos incorporaram na proposta integrada as categorias Cultura, Ciência e Tecnologia – tríade esta, fundamentada nos intelectuais marxistas que orientaram as discussões sobre a proposta.

Por fim, discutiremos os limites da proposta integrada, pois, ao mesmo tempo em que os documentos estão fundamentados em ideais marxistas, não podemos esquecer que vivemos numa sociedade capitalista e a escola não pode estruturar-se de modo contrário aos ditames do capital.

CAPÍTULO 1

1 ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL: HISTORICIZANDO E IDENTIFICANDO OS PRINCÍPIOS E AS BASES ATUAIS

Ao analisar a educação brasileira no século XX, em especial após a reforma Francisco Campos (1932) e a Reforma Capanema (1942), quando o Ensino Médio foi instituído no sistema educacional brasileiro, podemos observar a intrínseca relação existente entre a escola e as demandas postas por modificações ocorridas no sistema capitalista. Tais modificações, fruto das crises inerentes ao sistema capitalista, engendram a necessidade de reorganizar-se econômica, política, social e culturalmente para superar tais crises e manter a hegemonia burguesa¹.

Sendo a educação um mecanismo de produção e reprodução do conhecimento – especialmente ao considerar que a escola se estrutura física e pedagogicamente para atender as determinações do sistema capitalista – surge a necessidade de compreender as relações do sistema capitalista com o Ensino Médio no decorrer do século XX e início do século XXI, no contexto da formação profissional, que prepara os futuros trabalhadores.

Uma das principais características da educação no Brasil é a forte distinção entre a educação destinada à classe trabalhadora e aquela voltada para a elite: o que se denomina dualidade estrutural (KUENZER, 2007b). Neste sentido, pode-se afirmar que para a elite torna-se necessária ampla formação, que permita à classe adquirir grande parte dos conhecimentos construídos historicamente; já à massa, relega-se uma formação pautada no trabalho, numa perspectiva de profissionalização, fragmentação e superficialidade.

Desse modo, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho. (KUENZER 2007b, p.27)

Nascimento (2007) indica que o aceleramento da industrialização e da urbanização nas décadas de 30 e 40 intensificou a demanda por formação escolar

¹ ver David Harvey (1992), Thomas Gounet (1999), Ricardo Antunes (2007), Giovanni Alves (2007),

devido à procura por mão de obra qualificada. Salienta, ainda, que essa nova demanda instigou a mobilização dos dirigentes políticos e das elites intelectuais por expansão e por reformas no sistema educacional brasileiro.

Tais reivindicações são reflexos da intrínseca relação existente entre o processo produtivo e a educação. Nesse contexto, Cunha afirma que:

[...] o Brasil mantinha um dualismo essencial em todas as suas iniciativas educacionais. A partir de um modelo transplantado da Europa, havia uma educação para o povo – uma educação para o trabalho -, e uma educação para a elite – uma educação para a cultura. A escola primária e as escolas profissionais eram instituições do primeiro grupo e a escola secundária e as escolas superiores, instituições do segundo grupo. Em consequência desse dualismo, tanto a escola primária quanto a escola profissional, por melhores que fossem, estiveram sempre relegadas no julgamento público, não sendo consideradas prestigiadas. (2000a, p. 172)

Nesse período, portanto, o sistema educacional elitizava o Ensino Superior e ofertava para o restante da população – filhos dos trabalhadores – uma formação voltada a formar mão de obra para atender aos anseios do capital.

Segundo Kuenzer, até 1932 a escola organizava-se da seguinte maneira:

[...] ao curso primário havia as alternativas de curso rural e curso profissional, todas com 4 anos de duração; ao curso primário poderiam suceder o curso ginasial, o curso normal antecedido de 3 anos de curso propedêutico. Já ao curso rural sucedia necessariamente o curso básico agrícola com 2 anos de duração, e ao curso profissional sucedia o curso complementar, também com 2 anos. (Kuenzer 2007a, p.11)

Tenca (2006) demonstra em seus estudos a intrínseca relação existente entre o processo produtivo e a educação existente na década de 30, com a criação do Curso de Ferroviários da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, surgido no ano de 1934. No curso, os alunos tinham aulas teóricas pela manhã e aulas práticas no período da tarde, ministradas por instrutores que atuavam nessa área. Os estudantes também realizavam estágio, conforme o curso escolhido. Tal curso oferecia qualificação no ofício de: ajustador mecânico, ferreiro, torneiro mecânico e, em 1949, ofertou a qualificação como eletricitista.

Conforme o autor, o processo de seleção era bem concorrido. Além de o aluno ter o diploma do ensino primário, com quatro séries anuais, deveria também fazer uma prova seletiva de conhecimentos em matemática e português e, em seguida, uma prova prática denominada teste de aptidão. Tal processo denota que

não havia vagas para todos os interessados, essas eram limitadas a um número específico de alunos.

Segundo Tenca “essa inter-relação escola-fábrica, fábrica-escola, que marca a era do processo de aprendizagem do ofício fora do lugar do trabalho, já vinha sendo implementada, desde o início do século passado, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo”. (2006, p.94)

Na década de 40, respondendo às necessidades de industrialização e formação de trabalhadores, são promulgados o Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola, comumente denominados de Reforma Capanema.

Com essa reforma, a educação se organiza da seguinte forma: educação básica: curso primário e secundário, sendo este subdividido em ginásial e colegial; e educação superior. O curso secundário, em sua fase final, organizava-se em vertentes profissionalizantes: industrial técnico, comercial técnico, agrotécnico e normal.

Observamos, desta maneira, que a educação possui o papel de formar a elite para os cargos de dirigentes e, por outro lado, formar os pertencentes à grande massa para tornarem-se trabalhadores especializados numa única função – tendo suas consciências fragmentadas diante da totalidade do processo produtivo, uma vez que esses estariam aptos apenas a desempenhar funções específicas. Salienta Manfredi (2002) que a política educacional da época favoreceu os interesses dos setores privados e os currículos foram redefinidos em ciclos, ramos e graus.

Kuenzer (2007a) afirma também que, além das Escolas de Aprendizizes Artífices se transformarem em escolas Técnicas Federais, mediante a instituição das Leis Orgânicas em 1942, a iniciativa privada cria o sistema S, representado pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e o SESI (Serviço Social da Indústria), visando a atender à demanda da indústria na obtenção de mão de obra qualificada.

Weinstein (2000) evidencia que tanto o SENAI quanto o SESI nasceram devido a uma situação de emergência, ou seja, a ausência de operários

especializados, o que se deu pela intensificação da produção industrial no período da 2ª guerra mundial e do pós-guerra.

Cabe observar que com o surgimento do sistema S (SENAI, SESI, SESC, SENAC, SENAR) o Estado, ao descentralizar sua responsabilidade frente à formação e qualificação profissional do trabalhador, incumbiu ao próprio empregador o papel de investir na qualificação de seus empregados, conforme as suas necessidades (Nascimento, 2007).

O decreto-lei que criava o SENAI em 1942 foi mais um ato, dos mais significativos, da prática estatal da grande indústria paulista impondo a sua vontade política – a implementação, sob seu controle direto, de técnicas racionalizadas do professor de trabalho por meio de uma agência formadora do trabalhador – para todas as indústrias do país. (TENCA, 2006, p.135)

Vale lembrar que nesse período a industrialização foi intensificada, especialmente após a 2ª guerra mundial, o que demandou uma maior ênfase na formação de mão de obra qualificada, para atender às novas necessidades do Capital.

No âmbito do sistema educacional desse mesmo período, inicia-se um longo debate frente à constituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases. Porém, somente na década de 60, o governo promulgou a LDB 4.024/61. Com ela, o Ensino Médio reestruturou-se para integrar o ensino regular ao técnico, fato inédito na história da educação brasileira.

Apenas em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se manifesta pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior; da mesma forma, os cursos realizados pelo SENAI e SENAC poderiam ser organizados de modo que equivalessem aos níveis fundamental (1º grau) e técnico (2º grau). (KUENZER, 2007a, p. 15)

Com base nesse modelo educacional, houve uma mescla entre os conhecimentos humanísticos clássicos – letras, artes e humanidades – e os saberes profissionalizantes. Este fato, no entanto, não alterou a diferenciação entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois a dualidade estrutural continuava vigorando no cenário educacional, permanecendo, assim, a necessidade de manter um sistema educativo diferenciado para atender, de um lado, os filhos da elite e, de outro, os futuros trabalhadores. Posto isso, percebemos a permanência no ideário educacional de uma formação distinta para distintos papéis sociais.

Na década de 1970, novas mudanças ocorreram no âmbito educacional devido à intensificação da industrialização, sob a égide do modelo fordista/taylorista de produção, com a fragmentação intensiva das tarefas. No Brasil, este período se caracteriza por um governo militar, cujo modelo se pauta no desenvolvimento dependente, período denominado como “milagre econômico”.

Nesse contexto, a promulgação da Lei 5.692/71 modifica a organização do ensino, que passa a ter como configuração a formação em 1º e 2º graus, sendo destaque a obrigatoriedade do ensino profissional de 2º grau.

Em 1975, o Parecer 76/75, do Conselho Federal de Educação, flexibilizou o caráter profissionalizante da Lei nº 5.692/1971, tornando compulsória a profissionalização.

A partir desse período, salienta Kuenzer (2007a), a escola assumiu a seguinte estrutura: ensino de primeiro grau, ensino de segundo grau propedêutico ou o ensino técnico para as massas e, por fim, ensino superior para a elite, mantendo a dualidade do ensino, elitizando a formação intelectual e relegando à classe dominada uma educação voltada para o mercado de trabalho.

Kuenzer (2007a) afirma que o objetivo primordial dos ensinos de 1º e 2º grau, previsto na Lei nº 5.692/1971, incorporou a finalidade de preparar os alunos para o exercício de sua cidadania e qualificá-los para o trabalho, mediante o desenvolvimento de suas potencialidades.

A educação voltada para o trabalho passa a fazer parte integrante do currículo de 1º e 2º graus, na parte de formação especial, que terá por objetivo a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho no 1º grau e a habilitação profissional no 2º grau. (KUENZER, 2007a, p.17)

Assim, uma formação tecnicista além de suprir a demanda taylorista/fordista de produção, possuía um caráter explicitamente político, disseminando o patriotismo, valorizando o militarismo, as regras rígidas, o princípio de ordem e progresso.

Nessa mesma direção, afirma Germano (1994, p.160) que o objetivo das reformas educacionais era garantir o consenso da população, especialmente da classe média, frente ao endividamento externo “[...] com a falsa promessa de que os sacrifícios para o crescimento do ‘bolo econômico’ seriam posteriormente recompensados pelos benefícios para toda a população”.

Por meio da lei 5692/71, a formação profissional teve como premissa a qualificação das massas a partir de treinamentos e estímulo das habilidades psicofísicas, mediante atividades que possibilitassem a memorização, com intuito de criar um ambiente semelhante ao da fábrica, desconsiderando dessa maneira a formação intelectual do aluno – negando ao aluno da classe trabalhadora uma formação para a criticidade e para a aquisição do conhecimento científico.

Nesse sistema, esclarece Kuenzer (2001), a educação age de acordo com a ciência positivista, que não visa um efetivo domínio intelectual e prático no campo do conhecimento. Ao contrário, a educação positivista possui uma tendência conservadora que, centrada unicamente na racionalidade técnica e na racionalidade formal, visa à qualificação numa área específica, mediante aulas expositivas mescladas a atividades como cópias de textos, memorização e perguntas/respostas de questões fragmentadas, seguindo um modelo curricular que esfacela o pensamento e a ação do sujeito perante a sociedade.

Na década de 1980, a promulgação da lei 7.044/82 reafirma o fim da escola única e, conseqüentemente, a permanência do ensino dual – que oferta uma formação frágil para a classe trabalhadora, voltada para “competência no fragmento” e uma formação para a cultura e para o conhecimento científico, para os filhos da elite.

Ao término da década de 1980 e início da década de 1990, o cenário educacional brasileiro sofre novas mudanças, devido à reestruturação ocorrida no modelo de produção capitalista a nível mundial, bem como pela conjuntura brasileira, com o processo de democratização da sociedade.

Em meio a uma intensa participação popular na definição de uma nova Lei de diretrizes e bases da educação, propostas mais progressistas de educação surgem como esperança de um modelo mais igualitário e democrático.

No entanto, em meio à crise de superprodução, o modelo fordista-taylorista esgota-se como modelo produtivo, gerando a necessidade de reorganizar a estrutura societária. Com as mudanças engendradas nas formas de produção e organização do trabalho, caracterizadas pela superação do fordismo-taylorismo² e implementação do modelo toyotista de produção, irão se manifestar mudanças

² É pertinente salientar que não há como entender essa passagem de forma linear, pois esta ocorreu ao longo da segunda metade do século XX, sendo fruto não somente da crise de superprodução como do amadurecimento do sistema capitalista. Antunes (2007) e Alves (2007) discutem com maior atenção essa transição.

educacionais, tendo em vista a emergência de um novo perfil de trabalhador para atender às novas exigências produtivas.

No âmbito político, o “novo modelo” tem no Estado o elemento central, minimizando-se as responsabilidades do Estado, estimulando as privatizações e diminuindo-se os gastos sociais.

Nesse aspecto, organismos internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional) passam a ter papel fundamental, mediando as ações dos Estados com o capital financeiro, exigindo, como contrapartida, investimentos específicos em educação e outros setores, tendo em vista a formação de um “novo sujeito”. É neste contexto que uma nova lei de diretrizes e bases é elaborada, contrapondo os interesses da sociedade e de setores progressistas dos educadores, e os interesses do capital.

Após o fracasso do modelo estabelecido em 1971, com a lei nº 5692, e com a acomodação do “caos” pela lei 7044/82 através de uma saída conservadora e nociva à classe trabalhadora, a quem não interessa um “propedêutico” equivocadamente apresentado como “geral”, mas sem ser básico, voltado exclusivamente para a preparação do ingresso dos mais “competentes” na universidade, a discussão do Ensino Médio, que vinha sendo desenvolvida lenta, mas seriamente no período de discussão nacional da LDB, vai ser atropelada pela elaboração da proposta de substitutivo dirigida pelo senador Darcy Ribeiro e pela apresentação do PL 1603/96 pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC/SEMTEC. (KUENZER, 1998, p.78)

Segundo Frigotto (2005) ao passo que o deputado Octávio Elísio apresentou um projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases fundamentada nas reivindicações de educadores progressistas, tal projeto, assim como as ideias de Jorge Hage, relator da proposta, foi substituído por proposta adversa, tendo como relator o Senador Darcy Ribeiro, atendendo às determinações dos organismos internacionais e do capital financeiro.

Nesse contexto, reformas do ensino são desencadeadas. No que diz respeito à formação da classe trabalhadora, o parágrafo 2º do art. 35º da LDB 9.394/96, determina que, após a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, o aluno, futuro trabalhador, deverá “[...] continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 1996).

Em 1997, o Decreto nº 2.208/97 modificou significativamente a finalidade da formação profissional no país.

Na LDB aprovada e no Decreto nº 2.208/97 – que reorganiza o Ensino Médio e tecnológico (também por medida de força) –, novos conceitos de descentralização, autonomia e participação da comunidade escolar, em especial, nos Conselhos em seus diferentes níveis, fundamentam o novo papel reservado para a escola e a educação. (ARELARO, 2000, p.106)

As escolas foram submetidas a uma série de avaliações aplicadas pelo Governo – como mecanismos de controle –, uma vez que o sistema educacional deveria prestar contas aos órgãos internacionais frente ao trabalho que desenvolve com os alunos e para comprovar que aderiram à adoção dos princípios e das formas de organizar os currículos sob os moldes determinados por tais órgãos.

Retomando a questão do ensino profissional, o Decreto 2.208/97 estruturou a formação profissional em três níveis de formação profissional, sendo eles: o nível básico, caracterizado pela formação ofertada nos espaços não formais, desvinculada de formação prévia; o nível técnico, proporcionando ao jovem concluinte do Ensino Médio uma habilitação técnica; e o nível tecnológico, destinado ao aluno que conclui o Ensino Médio e que receberá uma formação profissionalizante em nível superior, obtendo, dessa forma, o diploma de tecnólogo, conforme podemos verificar no Art. 3º do presente Decreto

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:
I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do Ensino Médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;
III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e técnico. (BRASIL, 1998)

Nesse mesmo período, no Paraná, no mandato do então Governador Jaime Lerner, implantou-se o PROEM (Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio), com a finalidade de formar trabalhadores para atender às novas determinações do mundo do trabalho.

O PROEM, pretendendo inovar, lançou a separação total entre a formação acadêmica e a formação profissional, repondo em outro patamar a histórica dualidade estrutural do ensino brasileiro no Estado do Paraná, haja vista retirar a equivalência entre a educação profissional e o Ensino Médio. Evidente fica que a concepção que este programa trouxe de Ensino Médio

não pode ser considerada inovadora, mas o contrário, visto nos remeter à constituição das Leis Orgânicas nos anos de 1940, que determinou dois sistemas paralelos de formação destinados aos estudantes atendendo a suas origens de classe. (DAVANÇO, 2008, p. 65-66)

Ampliar a eficiência, a eficácia e a equidade de acesso ao Ensino Médio e profissional era o objetivo do PROEM que, segundo a autora “[...] pretendeu combinar expansão e melhoria da qualidade, sob a lógica da racionalidade financeira e organizacional”. (DAVANÇO, 2008, p. 63)

A SEED/PR (Secretaria da Educação do Estado do Paraná), ao implantar o PROEM, desvinculou o Ensino Médio regular da educação profissional, sob o discurso de ampliar a qualidade e o acesso ao Ensino Médio e profissional. Porém, na prática, a realidade que se fez presente remete ao oposto. A dualização do ensino cria espaços distintos e desiguais de formação, relegando à grande massa da população uma formação fragmentada e voltada para a demanda produtiva³.

[...] o PROEM expressa a preocupação geral com a adequação do ensino às necessidades emanadas do setor produtivo em tempos de reestruturação produtiva e inovação tecnológica, mas não podemos afirmar o mesmo sobre sua relação com um modelo de educação que responda as necessidades da classe trabalhadora. (DAVANÇO, 2008, p.62)

O PROEM postula ideias semelhantes às do Decreto 2.208/97, tendo por objetivo formar e/ou reprofissionalizar jovens e adultos para atender às novas demandas do processo produtivo.

Como o PROEM foi elaborado antecipando-se à LDB 9394/96 e ao Decreto 2.208/97, pode-se dizer que este Decreto legitimou o PROEM, materializou essa racionalização produtiva. Como consequência dessa realidade, segundo Davanço (2008), os cursos técnicos espalhados pelo país foram fechados, pois intelectuais ligados ao Banco Mundial e ao BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) acreditavam que o investimento gasto nesses cursos profissionais constituía-se num gasto inútil, baseado na suposição de que os alunos do CEFET (Centros federais de educação tecnológica) cursavam o Ensino Médio apenas visando o ingresso ao ensino superior.

³ O cenário político do Estado do Paraná não se diferencia do contexto nacional. Jaime Lerner adotou uma política neoliberal, privatizou algumas empresas estatais e implantou uma política de formação profissional que atendia a demanda da flexibilidade. Afiliado ao PDT (Partido Democrático Trabalhista), o governador Lerner assume o poder em 1994 e em 1998 migra para o PFL (Partido da Frente Liberal), sendo reeleito a mais um mandato.

Importante salientar que não pretendemos neste trabalho analisar profundamente a transição histórico-político-pedagógica da educação profissional no Brasil, mas apenas situar o leitor frente ao contexto dual da formação profissional no Brasil.

Em 2003, com a mudança do governo, tanto nacional quanto estadual, um novo modelo de educação profissional é implementado em escala nacional. No próximo item analisaremos como se deu a revogação do Decreto 2.208/97 e a implantação do Decreto 5.154/04.

1.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LIMITES, ANSEIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

Anteriormente vimos, de forma breve, a relação existente entre o sistema capitalista e a educação, especialmente no que se refere ao Ensino Médio, no século XX. Verificamos que tanto a LDB 4.024/61, quanto a Lei 5.692/71 e a LDB 9.394/96 foram criadas em virtude de mudanças sócio-políticas ocorridas no contexto histórico em que cada uma delas foi implementada.

Na década de 1990, com a implantação da LDB 9.394/96, esta realidade não modificou em sua essência, apesar de haver uma maior ênfase no domínio de saberes necessários ao fazer produtivo, próprios do modelo toyotista de produção. Dito de outro modo, somente o domínio da técnica não era o suficiente, visto que emerge a necessidade de formar um trabalhador flexível, criativo, participativo, autônomo e crítico frente à tomada de decisões pertinentes à empresa. Ainda, torna-se imprescindível formar um trabalhador capaz de trabalhar em grupo e, principalmente, incorporar em sua subjetividade a lógica da empresa. No entanto, esses saberes não refletem necessariamente um maior domínio do conhecimento científico, mas, muito mais, um maior compromisso, uma maior intensificação no trabalho, maior concentração e assertividade.

Em 1995, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) efetivou o PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador), que tinha por objetivo instituir uma política de formação de mão de obra qualificada para atender às exigências do mercado. Cêa (2006) afirma que O PLANFOR visava à qualificação massiva de trabalhadores para atender às novas exigências do processo produtivo. Baseada no

desenvolvimento de competências⁴ e habilidades, o objetivo era colocar em prática uma política pública que colaborasse com a modernização do país e com a formação de um novo perfil de profissional, polivalente e participativo, que atendesse à demanda da flexibilidade.

Com a nova LDBEN nº 9.394/96 o PL. nº1.603/96, que tramitava no congresso, que já estabelecia a reforma da Educação Profissional e conseqüentemente do Ensino Médio, foi imediatamente substituído pelo decreto nº 2.208/97. O teor do PL, portanto, foi incorporado ao decreto, resolvendo, pelo menos parcialmente, o desgaste sofrido pelo governo durante a tramitação do projeto de lei. (GARCIA, 2009, p.56)

Quando o Decreto 2.208/97 entra em vigor, o Ensino Médio é desvinculado do ensino profissionalizante, contrariando várias correntes políticas, comunidade acadêmica e grupos de pesquisa que dedicam estudos na linha de trabalho e educação.

Assim, no Paraná, o PROEM é substituído pelo PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), que se estabelece a nível nacional, visando ampliar as redes privadas de formação profissional, modernizar as escolas técnicas federais e investir em algumas escolas da rede estadual de ensino – desde que estas extinguissem o Ensino Médio e se tornassem centros de educação profissional. O objetivo ideológico do PROEP era distanciar os alunos interessados no ensino superior e direcioná-los aos cursos profissionalizantes, voltados aos cursos técnicos.

Paralelamente ao PROEP, é aprovado o Decreto 2.208/97, regulamentando a educação profissional. O objetivo desse Decreto era melhorar e ampliar o atendimento frente às necessidades do capital por meio da dissociação da formação geral com a profissional.

Em contraposição a esse modelo educacional, uma série de correções foram propostas à formação profissional no início do Governo Lula em 2003. Dentre essas correções:

⁴ “[...] o conceito de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização. Nesse sentido, as necessidades determinadas pela produção integrada e flexível, tendo em vista a referida valorização, produzem o progressivo deslocamento da importância anteriormente atribuída à qualificação formal e ao saber técnico.” (FERRETTI, 1997, p.258)

[...] uma das mais relevantes, em razão do seu fundamento político e por se tratar de um compromisso assumido com a sociedade na proposta de governo, foi a revogação do Decreto n. 2.208/97, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS 2005, p. 1089)

Com a necessidade de revisão das proposições contidas no Decreto n. 2.208/97, uma série de discussões é desencadeada, as quais perduraram desde 2003 até julho de 2004. Também ocorreu o desenvolvimento de dois grandes seminários nacionais – um destinado à discussão do Ensino Médio⁵ e outro para discutir a Educação Profissional⁶ – com a participação de estudiosos da área Trabalho e Educação, visando a formalizar uma nova proposta educacional, de cunho profissionalizante. Após a sistematização das discussões acerca do Ensino Médio, a SEMTEC/MEC responsabiliza-se em elaborar uma política substitutiva à do Decreto 2.208/97. Assim, implanta o Decreto 5.154/04, que define:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnológica (BRASIL, MEC, 2004)

Dessa maneira, a criação e implantação do Decreto 5.154/04:

[...] visaria a restituição da possibilidade de integração entre Ensino Médio e Profissional (EM e EP), com a intenção de assegurar o acesso aos princípios e fundamentos científicos e tecnológicos do trabalho na formação dos trabalhadores, tendo em vista uma concepção emancipatória de formação. (BRESSAN, 2006, p.59)

⁵ Intitulado Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” no mês de maio de 2003 em Brasília; tendo as discussões sistematizadas, dando origem ao livro: Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho.

⁶ “Seminário Nacional de Educação Profissional Concepções, experiências, problemas e propostas”; dando origem ao documento intitulado como: “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”.

Partindo dos artigos 39⁷ e 40⁸ da LDB 9.394/97, o Decreto 5.154/04 defende a integração da formação geral/propedêutica à formação profissional/técnica, partindo dos eixos: Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia.

No entanto, muitas críticas são feitas ao decreto, já que, na prática, a integração do Ensino Médio e profissional não altera a realidade educacional.

Rodrigues (2005)⁹ critica veementemente o Decreto 5.154/04, alegando que tal documento não alterou substancialmente o cenário educacional brasileiro nos níveis médio e profissional. Salaria o autor que, ao promulgar o Decreto, o então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva cumpriu a promessa feita à população de revogar o Decreto 2.208/97, mas, por outro lado, implantou uma medida paliativa – ao promulgar um novo decreto. Em síntese, essa medida apenas reconheceu a dualidade estrutural e, ao mesmo tempo, naturalizou essa realidade.

Em seu artigo, o autor analisa o Decreto 5.154/04, chegando à conclusão de que ele representou um salto de 40 anos, comparando a proximidade do Decreto 2.208/97 com a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, tendo em vista o fato de ambos estabelecerem um modelo dual de ensino. Ainda, comparando a proximidade do primeiro documento com a Lei 7.044/82, ambos articularam o ensino técnico com a formação técnica.

Em outras palavras, se o decreto nº 2.208/97 recriara explicitamente a dualidade no ensino, o decreto nº 5.154/04 reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o Ensino Médio e a formação profissional. Em síntese, em 2004, a legislação da educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982. (RODRIGUES, 2005, p.261)

Rodrigues (2005) argumenta, ainda, que o decreto 5.154/04 não enfrenta a dualidade estrutural brasileira, mas, sim, reduz o conflito de interesses frente ao Ensino Médio e sua vinculação com a formação profissional. Além do mais, tal documento parece atender à demanda da flexibilidade, necessária no atual modelo produtivo, ao agregar a formação concomitante, subsequente e integrada –

⁷ “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (BRASIL, MEC, 1996)

⁸ “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, MEC, 1996)

⁹ O autor faz uma análise criteriosa do Decreto 5.154/04, apontando as contradições presentes ao longo dos artigos e incisos que compõem tal documento.

preparando não apenas os jovens, como os adultos para atender os interesses capitalistas.

Rodrigues (2005) salienta também que a dualidade estrutural não se constitui numa invenção perversa do sistema educacional, mas consiste numa prática milenar existente desde a divisão de classes, ocorrida na sociedade ao longo dos séculos.

Nesse sentido, o novíssimo decreto parece repetir a lógica que formou a lei nº 7.044/82, na medida em que esta reconheceu legalmente a existência, por um lado, de cursos de 2º grau eminentemente propedêuticos ao 3º grau, ou, mais precisamente, 2º grau preparatório para o vestibular, e, por outro, de cursos técnicos de 2º grau, ditos 'integrados'. Cabe lembrar que a lei nº 5.692/71 já previa a possibilidade da "concomitância externa" e mesmo da formação "subsequente". (RODRIGUES, 2005, p.266-267)

Se o Decreto 5.154/04 não altera a realidade educacional, por considerar válida não somente a integração do Ensino Médio com a formação profissional, como também o ensino concomitante e subsequente – não combatendo, dessa maneira, a dualização do ensino brasileiro – devemos levar em consideração o esforço dos intelectuais em conduzir as discussões e orientar a elaboração de uma nova proposta educacional para o Ensino Médio.

O fruto dessas discussões se materializa em dois documentos, que serão analisados no presente estudo: o Documento Base do MEC, intitulado "*Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*" (BRASIL, 2007) e o Documento Base da SEED/PR "*Diretrizes da Educação Profissional: Fundamentos Políticos e Pedagógicos*" (PARANÁ, 2006). Ambos os documentos visam à articulação das categorias Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia com intuito de possibilitar aos jovens, especialmente filhos da classe trabalhadora, a sistematização do conhecimento construído pelo homem ao longo de sua história.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo [...] equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. (BRASIL, 2007, p.45)

Tais documentos serão base para nossas análises, buscando compreender suas contribuições, limites e possibilidades no que se refere a uma formação mais abrangente. Assim, analisaremos no próximo capítulo como os documentos-base estão estruturados, visando a compreender o uso que os mesmos fizeram das

categorias elencadas pelos intelectuais, ao orientar as discussões sobre a proposta integrada.

CAPÍTULO 2

2. OS DOCUMENTOS BASE PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO MEC E DA SEED/PR: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA ESTRUTURA.

Para compreender a proposta de Ensino Médio integrado, analisaremos como os documentos base do MEC e da SEED/PR foram organizados, que conteúdos ambos contemplam, e quais são os limites que encontramos nessas propostas.

Importante frisar que o foco deste trabalho encontra-se no documento-base da SEED/PR. Tal enfoque justifica-se pela necessidade de situar o leitor frente à concepção nacional de Ensino Médio integrado que, de alguma forma, articula-se com a ótica estadual e, fazer um comparativo de ambos os documentos quanto aos princípios e bases elencados pelos mesmos ao estruturar um modelo de educação profissional integrado com o Ensino Médio. Em outras palavras, não iremos nos deter especificamente na estrutura organizacional do documento do MEC, mas, sim, nas concepções que o documento possui de Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia.

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DOCUMENTO DO MEC.

Nesse primeiro item, analisaremos, de modo breve, a estrutura organizacional do documento base do MEC, visando a apontar os princípios e bases da proposta integrada. O Ensino Médio Integrado constitui-se numa proposta de ensino que integra o Ensino Médio regular ao ensino profissionalizante.

A SEMTEC/MEC assumiu, portanto, a responsabilidade e o desafio de elaborar uma política que superasse essa dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre Ensino Médio e educação profissional. Muitas reuniões foram realizadas com todos os segmentos da sociedade com o intuito de criar uma política que recuperasse o que o Decreto nº. 2.208/97 coibia, isso é, a possibilidade da integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo. O debate sobre a mudança na legislação, uma reivindicação dos educadores progressistas desde a origem do Decreto nº. 2.208/97, explicita novamente visões diferenciadas sobre a relação entre a educação básica e a profissional. (BRASIL, 2007, p.7)

Ao analisar o documento do MEC “*Educação Profissional Técnica de nível Médio integrada ao Ensino Médio*” percebemos, quanto a sua estrutura, que o mesmo se divide em quatro capítulos. No primeiro capítulo, o documento faz um panorama histórico do Ensino Médio e da formação profissional, apontando para o cenário dual vivenciado pela educação ao longo do século XX e começo do século XXI. Apresenta brevemente as Leis Orgânicas do Ensino, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 e a nº 9.394/04, bem como os Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04, apontando as mudanças estruturais que ocorreram no ensino brasileiro ao longo desse período.

O documento (BRASIL, 2007) também discorre sobre dois seminários nacionais que tiveram como objetivo discutir a realidade do Ensino Médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino. O documento apresenta a presença de duas visões de formação profissional presentes nesses seminários e que geraram calorosas discussões, sendo elas: a concepção de formação profissional que defendia os princípios do decreto 2.208/97; e o grupo de pessoas que defendia a criação de um novo modelo educacional, calcado na educação politécnica.

No segundo capítulo, o documento faz uma crítica ao governo Fernando Henrique Cardoso, apontando a falta de cooperação e colaboração dos órgãos federados como um dos principais fatores responsáveis pela precarização do ensino no país. Além do mais, afirma a necessidade de maior articulação do Ministério da Educação com os outros ministérios, especialmente o Ministério de Trabalho e Emprego (MTE), O Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Saúde (MS) e Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio (MDIC); além da articulação com as instituições públicas de educação superior – especialmente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – os sistemas estaduais e municipais de ensino.

É necessário, portanto, que haja essa aproximação entre os distintos sistemas educacionais para que se desenvolvam as ações estruturantes necessárias à materialização das intenções previstas neste Documento Base. Assim, para que o Ensino Médio Integrado se torne, efetivamente, política pública, não pode prescindir do envolvimento das distintas esferas de governo, do mesmo modo que exige maior articulação com movimentos sociais, economias locais e sociedade civil em geral. (BRASIL, 2007, p.32)

O documento defende a necessidade de articulação entre os órgãos federados, os estados e municípios brasileiros e até mesmo a articulação com a sociedade. “Historicamente, a falta dessa articulação vem contribuindo, por um lado, para a superposição de ações e, por outro, para a falta da presença do estado brasileiro em muitas regiões do país.” (BRASIL, 2007, p.29).

Pensando nesse discurso, para além do aparente, questionamo-nos se a defesa dessa articulação, que o documento aponta como primordial para a efetivação da proposta integrada, não daria margem para a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo sucesso ou fracasso da proposta e/ou, possibilitaria aos demais órgãos descentralizar a sua culpa pelo fracasso da proposta, acusando um ou outro órgão pela não cooperação.

Entre as responsabilidades desses órgãos o documento destaca a responsabilidade de recomposição e formação do quadro de professores.

Tal formação deve ocorrer em duas dimensões. A primeira é a formação inicial. Os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. O parecer do CNE/CEB nº 02/97 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a Educação Profissional, mas os mesmos precisam ser revistos, pois não atendem a necessidade de formação, principalmente dos sistemas estaduais de ensino. Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no Ensino Médio Integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no Ensino Médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica. (BRASIL, 2007, p.33)

E destacam que essa formação, dentre outros aspectos, deve contemplar três eixos fundamentais, sendo eles a articulação da educação profissional e técnica com a educação básica, a junção da formação didática com a formação política e pedagógica e os conhecimentos específicos de determinada área profissional. (BRASIL, 2007). O documento também evidencia a necessidade de formação continuada para professores, técnicos e gestores.

Além de valorizar o financiamento específico para esse nível de ensino, o documento irá apontar os principais princípios norteadores da proposta. Destacamos como primeiro princípio a formação integrada: a “[...] ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho

entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.” (BRASIL, 2007, p.41).

O segundo princípio norteador é a noção de totalidade: “Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem. [...] compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva.” (KOSIK, *Apud*, BRASIL, 2007, p.42).

Tomando o trabalho como princípio articulador da formação humana, o documento parte da noção de trabalho como princípio educativo, e fundamentado em Frigotto (2005.), Ciavatta (2005), Ramos (2004), (2005) e (2007) e Saviani (2003), defenderá a base politécnica como:

“[...] educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica [...] Nessa perspectiva, a escolha por uma formação profissional específica em nível universitário ou não só viria após a conclusão da educação básica de caráter politécnico, ou seja, a partir dos 18 anos ou mais de idade.” (BRASIL, 2007, p.23)

Todavia, o documento salienta que, como vivemos num contexto em que a desigualdade socioeconômica prevalece, levando os jovens a adentrar o mundo do trabalho muito antes de completar 18 anos, torna-se necessário adotar uma medida transitória – oferecendo aos jovens uma formação básica calcada na ciência, na cultura e na tecnologia – para que, futuramente os novos jovens possam obter condições de escolher uma profissão após os 18 anos de idade. Aqui se concentra a solução adotada pelo MEC para a ascensão social do jovem, como se a escola, sob o molde integrado, garantisse tal ascensão, igualando o nível educacional dos jovens/filhos dos trabalhadores com os jovens/filhos da elite.

Consideramos oportuno questionar se esse discurso desconsidera a desigualdade socioeconômica como fruto do capitalismo, atribuindo a desigualdade social ao nível de formação que os filhos da massa recebem na escola. Portanto, estaria a solução de todos os problemas na educação e não na ruptura da estrutura organizacional do capitalismo?

Sob a ótica do documento, se a desigualdade social existe, é porque a escola não garante uma educação de qualidade para todos. A união dos órgãos federados, estados, municípios e da própria sociedade seria uma saída para a

construção de uma proposta que atendesse os interesses dos filhos dos trabalhadores.

O documento sintetiza suas proposições apropriando-se de Ciavatta (2005, *apud*: BRASIL, 2007, p.55-57, grifos do documento):

a) **Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.** Em consequência, é importante considerar os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais, as tendências da dinâmica sócio produtiva local, regional, nacional e global.

b) **Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral.** É preciso discutir e elaborar coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem, como os de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento de aprendizagens que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios etc.).

c) **Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral.** As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. A escola deve levar em conta a visão que os alunos têm de si mesmos; as possibilidades de inserção social e profissional que o mundo externo lhes oferece; as modalidades formativas oferecidas pela escola. Isso exige um processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização.

d) **Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores.** Os sistemas e as instituições não podem estar alheios às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional dessa natureza. Por exemplo, as necessidades dos alunos para cumprir a jornada de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.

e) **Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recreação permanente.** Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar. Requer que os professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Idéias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica; componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, dentre outros. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites estabelecidos e normatizados da disciplina escolar, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano.

f) **Resgatar a escola como um lugar de memória.** Sucessivas reformas educacionais e carências materiais diversas traduzem-se em uma dificuldade intrínseca às escolas e a seus professores de pensarem de modo orgânico e criativo projetos autônomos de educação. O desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como um

lugar de memória, das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos. (BRASIL, 2007, p.55-57)

Esses são os princípios e bases que o documento aponta como importantes ao pensar a formação integrada. O documento sustenta uma formação integrada, de caráter humanístico e politécnico, tendo por base a integração da comunidade e da escola, superando os ditames do mercado.

No próximo item será analisada a estrutura organizacional da SEED/PR, visando a identificar proximidades e diferenças entre as propostas e perceber quais são os princípios e bases defendidas pelo documento para, no terceiro capítulo, analisar as categorias Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia sob a ótica dos intelectuais que orientaram as propostas integradas para, em seguida, verificar como os documentos incorporaram essas categorias.

2.2. “DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FUNDAMENTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS”: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESTRUTURA DO DOCUMENTO BASE DA SEED/PR.

O documento base da SEED/PR, (PARANÁ, 2006) foi organizado pelo Departamento de Educação Profissional – DEP da Secretaria de Educação do Paraná, sendo uma síntese das discussões que ocorreram no estado com os professores da rede estadual de ensino, gestores e com alguns intelectuais que contribuíram para o processo de elaboração do Ensino Médio Integrado em nível nacional.

O documento base foi concebido paralelamente à discussão do MEC (BRASIL, 2007) sobre a integração do Ensino Médio com o ensino profissionalizante, portanto, não se fundamenta no documento do MEC, mas, sim, é resultante das mesmas discussões que estavam ocorrendo em escala nacional, tendo apoio de alguns intelectuais progressistas que estavam conduzindo as discussões no país e, especialmente, contando com a orientação da professora Acácia Kuenzer¹⁰.

Segundo Garcia (2009), houve grande preocupação por parte da SEED/DEP em não instituir um programa compulsório de profissionalização, tal qual ocorreu no

¹⁰ Kuenzer (1988), (2000), (2002) e (2003).

período de vigência da Lei nº 5.692/71, momento em que vigorava o tecnicismo, calcado na Teoria do Capital Humano, onde a formação para o trabalho e o atendimento da demanda capitalista, e não o aluno, eram o centro das preocupações do ensino.”

Contrário a esse pensamento, o documento base da SEED/PR defende que:

A integração é tomada como forma para que os conhecimentos científicos e tecnológicos sejam consolidados em nível médio, construindo uma identidade desta etapa da educação básica, no qual a profissionalização é uma possibilidade, uma alternativa de Ensino Médio que busca romper com o modelo de uma escola para os trabalhadores, centrada nas práticas laborais e, uma escola centrada nas atividades teóricas para a formação de dirigentes. (GARCIA, 2009, p.70):

O documento base da SEED/PR busca elaborar um projeto pedagógico que oferte tal conhecimento, dividindo-se em quatro capítulos, os quais analisam as transformações que ocorreram no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na educação profissional, bem como as mudanças no sistema educacional com a instituição da LDB 9.394/96 e a transição do Decreto 2.208/97 para o Decreto 5.154/04. Em seguida, apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos que compõem a proposta integrada – que se baseia nas categorias Trabalho, Cultura, Ciência, Tecnologia – e aponta os objetivos e os limites postos pelo capitalismo frente à aplicação desta proposta na escola.

O primeiro capítulo intitula-se “A educação profissional: breve contexto histórico e legal” e contextualiza historicamente a educação profissional a partir da segunda metade da década de 90, com o advento da LDB 9.394/96 e a nova configuração dada à formação profissional com o Decreto 2.208/97, o qual desassociou a formação profissional do Ensino Médio.

Focando a divisão ocorrida entre o Ensino Médio e a formação profissional, o documento discute, ainda no primeiro capítulo, os reflexos das políticas do MEC e da SEED/PR, baseadas no Decreto 2.208/97, e aponta as mudanças advindas da revogação desse decreto e da implantação do Decreto 5.154/04, que engendrou a criação do Departamento de Educação Profissional na gestão 2003/2006, do então Governador do Estado do Paraná, Roberto Requião. O novo decreto possibilitou ao departamento e à SEED/PR reincorporar a formação profissional no Ensino Médio sob a perspectiva da integração.

O segundo capítulo, intitulado “A concepção de educação profissional no Estado do Paraná” discute cinco pontos centrais: a articulação da formação profissional com a educação básica, indispensável ao pensar na formação plena do futuro trabalhador; o trabalho como princípio educativo, partindo da relação do homem com o mundo do trabalho; as mudanças no mundo do trabalho e seus reflexos no campo da educação profissional; as relações entre Ciência, Cultura, Tecnologia e educação profissional e sua articulação com a educação básica, visando a estruturar a proposta integrada de Ensino Médio.

O documento se apoia no argumento de que a relação dessas categorias resulta num conhecimento sistematizado, o qual deve ser transmitido para os alunos, permitindo que esses possam melhor compreender o mundo em que vivem em sua totalidade, considerando-se sua dimensão histórica, política, econômica, social e ontológica.

No terceiro capítulo, o documento discute os princípios da educação profissional, tendo a gestão democrática como norte para organizar e aplicar a proposta do Ensino Médio Integrado. O documento aponta que a gestão da educação deverá integrar a educação básica com o ensino superior, efetivar a participação dos trabalhadores nos espaços decisórios, no que se refere à produção e difusão da C&T, e contemplar, nos projetos educacionais, os anseios e as prioridades dos trabalhadores.

Para tal, torna-se necessária a criação de uma proposta pedagógica que leve em conta:

- a articulação entre conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens;
- a articulação entre a gestão da Educação Básica, da educação dos trabalhadores e da educação superior, nos diferentes níveis: federal, estadual e municipal;
- a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão. (PARANÁ, 2006, p.34)

Tendo como premissa as dimensões teóricas, históricas e legais apresentadas pelo documento, a SEED/PR estabelece algumas metas frente à Educação Profissional, calcadas nos seguintes princípios: “[...] a educação como direito do cidadão, a universalização do ensino, a escola pública, gratuita e de

qualidade, o combate ao analfabetismo, o apoio à diversidade cultural, a organização coletiva do trabalho escolar.” (PARANÁ, 2006, p.35).

Complementa, ainda, que o projeto de Educação Profissional contemplará a inovação tecnológica e a pesquisa no currículo, além de aperfeiçoar o espaço e tempo escolar e valorizar os profissionais da educação. Assim sendo, o documento destaca a importância do projeto educacional no sentido de promover a articulação do conhecimento científico com os conhecimentos culturais, tecnológicos, sociais e tácitos, não restringido, portanto, a formação do trabalhador à dimensão produtiva, pautada no capitalismo, mas possibilitando articular os conhecimentos do trabalho com as formas de gestão e organização, permitindo, assim, a efetiva participação dos trabalhadores nos espaços políticos e sindicais.

Por conhecimento tácito, Lucena entende que:

[...] se formula pelas relações dos trabalhadores com o cotidiano de trabalho através da experiência [...] Este é um conhecimento que não é neutro, ao contrário, expressa percepções, aprendizados, interpretações, resistências e continuidades referentes à produção capitalista. [...] A divulgação e o aprendizado do conhecimento tácito ocorrem informalmente, através das relações no cotidiano fabril. Um conhecimento restrito ao fazer, pois o seu domínio é condição fundamental para a concretização do processo produtivo. [...] Ele existe independente da escola formal, pois se constrói de uma forma empírica, através de um processo histórico que se consolida a partir da relação entre o homem e a máquina. (LUCENA, 2010, p. 50)

Por fim, no quarto e último capítulo, o documento detém-se a discutir sete dimensões teórico-metodológicas da proposta integrada. A primeira dimensão toma o trabalho como princípio educativo, visando à formação para a práxis e para o desenvolvimento pleno do aluno, permitindo que este desenvolva capacidades intelectivas e práticas.

A segunda dimensão caracteriza-se na integração entre conhecimento básico e aplicado. O documento aponta que tal integração só é possível se o projeto pedagógico articular o processo de trabalho com as relações sociais, entendendo como eixo norteador dos conteúdos. Defende, ainda, que o foco desse projeto deve ser a formação do indivíduo e não a qualificação para o emprego, a qual é adotada pela concepção neoliberal como competência, à medida que diz respeito às habilidades para trabalhar em equipe, comunicar-se adequadamente, ter iniciativa, etc.

No caso brasileiro, esta concepção se fez presente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. Nestas Diretrizes, de modo geral, dá-se ênfase ao comportamento em detrimento da formação teórica. E mais, expandem-se os tempos e espaços de prática sem obrigar seu acompanhamento, mediante o entendimento que ela, por si só, é suficiente para a formação de qualidade. (PARANÁ, 2006, p.38)

A terceira dimensão refere-se à relação entre teoria e prática e entre parte e totalidade. Baseado na ideia de que a produção de ideias e as formas de representações são advindas da atividade prática do homem e sua relação com a natureza, salienta o documento que a prática não deve ser refletida isoladamente. Ao pensar numa dada realidade, é preciso considerar as conexões, suas estruturas internas e externas, superando, assim, as percepções imediatistas e superficiais do real.

A quarta dimensão corresponde à relação entre disciplinar e interdisciplinar, uma vez que a promoção de projetos interdisciplinares proporciona aos alunos problematizar questões complexas, conectadas com a realidade e com as disciplinas.

A quinta dimensão sugere que a proposta contemple os conteúdos e as habilidades da área de comunicação, possibilitando aos alunos segurança e confiabilidade ao participarem de processos produtivos e sociais e para a participação política. “[...] Incluem-se neste item a língua portuguesa, as línguas estrangeiras, a semiótica e os meios informatizados de comunicação.” (PARANÁ, 2006, p.40).

A sexta dimensão envolve a integração dos conteúdos sócio-históricos aos científicos e tecnológicos, tomando como base a globalização, a reestruturação produtiva e as novas relações entre Estado e sociedade.

Por fim, a sétima dimensão inclui os conteúdos culturais, a partir das relações entre ciência, cultura e sociedade, relação esta que deriva da produção do conhecimento concreto, aprofundado diante da relação do homem com a sociedade.

2.3 REFLEXÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DAS CATEGORIAS TRABALHO, CULTURA, CIENCIA E TECNOLOGIA PELOS DOCUMENTOS DO MEC E DA SEED/PR.

Nesse item, pretendemos analisar os princípios e bases elencados pelos documentos do MEC e da SEED/PR frente à proposta integrada, bem como as categorias destacadas para a proposta. Explicitaremos, então, as bases teóricas que se apresentam nos documentos – resultantes das discussões que ocorreram no estado do Paraná, sob orientação de um referencial marxista –, evidenciando como centrais: o trabalho; o trabalho como princípio educativo; a práxis e as categorias indicadas nos documentos, sendo elas: Cultura; Ciência; E Tecnologia.

Importante destacar que não temos por objetivo, nesse momento, compreender os limites e avanços que o uso dessas categorias representa ao se pensar na possibilidade de criar um documento orientador crítico e problematizador das contradições sociais, mas, sim, apontar quais são essas categorias e de que modo elas se apresentam nos documentos.

2.3.1 Princípios norteadores das propostas: trabalho, trabalho como princípio educativo e práxis.

O documento base do MEC (BRASIL, 2007) inicia a exposição de seus princípios e bases discutindo a formação humana como fruto de algumas dimensões que compõem a vida do homem e sua relação com a natureza, sendo essas dimensões: o trabalho, a ciência e a cultura.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2007, p.40-41)

Assim, fundamentando-se em Ciavatta (*Apud.*, BRASIL, 2007), o documento propõe uma formação integrada que possibilite a compreensão das partes no seu todo ou, da unidade no diverso. Dito de outro modo, pretende analisar as múltiplas

mediações históricas que constroem o processo educativo, partindo, assim, do trabalho como princípio educativo.

Partimos do conceito de trabalho pelo fato de o compreendermos como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. (MEC, 2007, p. 43)

O documento do MEC se sustenta na noção de trabalho como princípio educativo, não devendo ser confundido com a ideia de “aprender fazendo”, nem mesmo com a ideia de formação para o mercado de trabalho.

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus reveses, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (MEC, 2007, p.45)

Mais do que isso, ter o trabalho como eixo norteador do processo educativo implica possibilitar ao aluno a compreensão de mundo sob múltiplas facetas, possibilitando a ele compreender a realidade para além da aparência fenomênica, ou seja, em sua totalidade. Portanto, a formação integral deve integrar no currículo uma formação plena “[...] possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.” (MEC, 2007, p. 47).

Podemos observar no documento a defesa de que o conhecimento é fruto da produção do pensamento articulado com a prática, o qual representa as relações que caracterizam a realidade, relações essas representadas pelo contato do homem com o real concreto. Essa articulação é que vai originar a teoria e possibilitar ao homem compreender uma dada realidade em sua totalidade.

A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constituiu em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-a força produtiva para si. (MEC, 2007, p. 43-44)

O documento do MEC comunga da concepção de totalidade apresentada por Kosik (2002) . Tal autor, citado pelo documento, aponta que tal pressuposto “[...]”

decorre um princípio de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva.” (BRASIL, 2007, p.42).

O documento base da SEED/PR ao analisar a relação existente entre o modo de produção capitalista e a educação na atualidade faz algumas críticas ao modo de produção capitalista, apontando como os projetos pedagógicos da escola refletem as demandas do mercado. Nessa direção, o documento discute os reflexos da passagem do modo fordista/taylorista de acumulação e sua articulação com o campo educacional para o modelo toyotista de acumulação do capital, que passa a ser demarcado pela valorização das competências e das habilidades que deveriam ser desenvolvidas nos alunos/futuros trabalhadores.

Fundamentado em Acácia Kuenzer, o documento destaca que a noção de competência se caracteriza

[...] pelo seu caráter parcial e prático, o que explica as reduzidas exigências de escolaridade, e em consequência, de conhecimento teórico para a sua construção, que decorre antes da experiência, principal requisito para a inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho. (PARANÁ, 2006, p.25)

O modelo pedagógico anterior centrava esforços em formar trabalhadores capazes de executar uma determinada parcela do trabalho. Tal aprendizado ocorria sob a mediação de um trabalhador experiente que tutelava o processo de aprendizagem.

Os processos escolares reproduziam, de modo geral, esta concepção, objetivando memorizar conteúdos como produtos do conhecimento humano, sobre os quais a inteligência do aluno não intervém; apenas observa, repete, memoriza e reproduz. (PARANÁ, 2006, p.25)

Baseado em Harvey (1992), o documento aponta que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, ocasionadas pelo esgotamento do fordismo/taylorismo no processo produtivo e pelo advento da produção flexível, engendraram a elaboração de um novo modelo pedagógico, visando a atender a nova demanda.

Ao invés de profissionais rígidos, competentes nos fazeres que se repetem pela memorização, há que formar profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea. (PARANÁ, 2006, p.26)

Assim, um novo perfil de trabalhador é traçado pelo capital. Este deve saber trabalhar em grupo, ser comunicativo, flexível, dinâmico, responsável, ético, criativo e crítico no trato e no enfrentamento de possíveis problemas vivenciados pela empresa. O projeto educativo não mais será centrado em técnicas de repetição e memorização, mas, sim, em formas de problematização de determinados assuntos e no desenvolvimento de projetos, instigando os alunos à reflexão, à pesquisa.

Conforme o documento, a microeletrônica passa a mediar a relação entre sujeito e objeto e a valorização da relação entre teoria e prática torna-se presente na formação do trabalhador. Ou seja, o modelo de acumulação flexível determina que o saber fazer deve se articular com fazer refletido voltado para a solução de possíveis problemas que ocorrerão na prática. O documento-base enfatiza que, nesse quadro, o trabalhador se dispõe a pensar em benefício do capital e, ao mesmo tempo, contra si mesmo, por não se perceber como explorado pelo sistema.

No limite, competência passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas, até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, por experiências de formação escolar e profissional e experiência laboral. Mais do que memorizar, esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa, à educação continuada. (PARANÁ, 2006, p.26)

Interessante notar na citação acima que o caráter positivo frente à competência expressa uma visão benéfica ao aluno/futuro trabalhador, ao passo que, na realidade, a noção de competência adotada pelo discurso capitalista possui bases nocivas ao profissional, uma vez que o mesmo se aliena diante de suas condições de trabalho.

[...] o que se coloca a partir das mudanças no mundo do trabalho é uma nova forma de relação entre sujeito e objeto, agora mediada pela microeletrônica, do que decorre a valorização da relação entre teoria e prática e a preocupação pedagógica de promovê-la nos cursos de formação inicial e continuada. Não se trata mais de apenas fazer, mas de um fazer refletido [...]. (PARANÁ, 2006, p.27)

Identificando as exigências de formação de um trabalhador adaptado à lógica capitalista, o documento afirma que o novo perfil de trabalhador deve ser aquele capaz de solucionar situações não previstas.

[...] Daí a importância de atitudes e comportamentos no âmbito da acumulação flexível, incorporados ao conceito de competência; é preciso desenvolver mecanismos que levem o trabalhador a se dispor a pensar, a favor da acumulação do capital, e, portanto, contraditoriamente, a favor da exploração de sua força de trabalho (PARANÁ, 2006, p.28).

Nesse sentido, o documento captura a necessidade do sistema quanto à expropriação da subjetividade do trabalhador. Observamos que, neste aspecto, segundo Faria (2001), a empresa elenca o engajamento do trabalhador diante do trabalho como um fator fundamental. Se o trabalhador estabelecer laços afetivos com a empresa, esta poderá mediar as contradições existentes na organização do trabalho, de modo que o trabalhador não as perceba, proporcionando maior controle por parte da empresa.

O engajamento do trabalhador com a empresa é resultante do que Faria (2001) denomina “sequestro da sua subjetividade”, em que o trabalhador incorpora a lógica da empresa de tal modo que não consegue perceber-se como alienado e explorado pelo sistema capitalista.

Segundo o autor:

O seqüestro da subjetividade do trabalhador passou a se intensificar com os novos modelos de controles psicológicos viabilizados por uma reorganização dos modelos de produção e gestão, representados, atualmente, pelo toyotismo ou produção enxuta (gestão flexível). Técnicas como o *team work*, *kaizen*, *just-in-time*, *CCQ* e *TQC*, são capazes de facilitar o seqüestro da subjetividade do trabalhador, intensificando o ritmo de trabalho e precarizando as condições físicas e psicológicas do ambiente de trabalho, submetendo o trabalhador à lógica da acumulação ampliada do capital. (FARIA, 2001, p.13)

Assim, um trabalhador, para adentrar no processo produtivo, é analisado de acordo com o grau de envolvimento com a empresa. Ou seja, quanto mais o trabalhador demonstrar interesse pela empresa, maior é a chance de manter o emprego. Desse modo, seria possível ao trabalhador o resgate da subjetividade frente à ideologia do envolvimento e crescimento profissional?

O documento aponta os limites desta apropriação ao indicar que, embora haja a “cooptação” do trabalhador, o ato de pensar mantém certa autonomia.

Embora o pensamento esteja vinculado às necessidades práticas, é necessário reconhecer sua relativa autonomia, o que significa que pode afastar-se da prática. Há que diferenciar, contudo, o afastamento necessário para refletir sobre a prática, daquele que autonomiza o pensamento sobrepondo-o à prática, encerrando-se em si mesmo e perdendo a sua

vinculação com o movimento do real (KOPNIN, 1978, *Apud.* PARANÁ, 2006, p.28).

Buscando estabelecer uma análise que vincula pensamento e prática, teoria e prática, o documento ressalta a importância de não valorizar uma em detrimento da outra.

Tomada em seu sentido utilitário, a prática se contrapõe à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, ao nível da consciência do homem comum, não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que lhe confere certa tranquilidade, posto que nada o ameaça. O contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora. A prioridade, portanto, é conferida a uma prática sem ou com um mínimo de teoria, o que permite concluir que o senso comum corresponde ao praticismo. (PARANÁ, 2006, p.28)

E ressalta que

O que se propõe discutir, portanto, é a articulação entre estes dois pólos, o teórico e o prático, que embora não se oponham, unificam-se pelo pensamento, guardam especificidades; assim há que buscar construir processos pedagógicos que, pelo seu caráter mediador, promovam a articulação entre teoria e prática, remetendo-se a discussão para o plano do método. (PARANÁ, 2006, p.28)

Em outras palavras, o documento-base defende a articulação entre teoria e prática, uma vez que ambas, ao comporem uma mesma unidade, possibilitarão uma visão de mundo para além do imediato, que permita ao jovem analisar criticamente o contexto social em que vive, percebendo a realidade para além da aparência fenomênica.

Nesse sentido, defende a articulação do conhecimento tácito com o conhecimento científico no contexto do Ensino Médio Integrado, entendendo que o saber sistematizado é fruto do conhecimento científico, tecnológico e cultural obtido pelo homem ao relacionar-se com a natureza, mediante o trabalho. Desse modo, vê, na relação da teoria com a prática, a possibilidade de refletir sobre as múltiplas determinações que compõem a sociedade, pela práxis.

Fundamentando-se em Kopnin (1978) e Vázquez (2007), o documento que indica que

[...] o que se coloca a partir das mudanças no mundo do trabalho é uma nova forma de relação entre sujeito e objeto, agora mediada pela microeletrônica, do que decorre a valorização da relação entre teoria e

prática e a preocupação pedagógica de promovê-la nos cursos de formação inicial e continuada. Não se trata mais de apenas fazer, mas de um fazer refletido, pensado, o que remete à idéia *do movimento do pensamento* que transita do mundo objetivo para a sua representação no plano da consciência; ou seja, o pensamento não é outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo, que se constrói a partir da atividade humana. (PARANÁ, 2006, p.27)

Sugere, ainda, que a unidade teoria/prática se faz necessária, tendo em vista que a teoria representa a síntese de uma prática já construída, e a realidade como a síntese de múltiplas determinações. Considera também que o conhecimento não é imutável e a realidade sofre mudanças cotidianamente, daí a necessidade de ponderar acerca da articulação dialética entre teoria e prática.

Argumenta, também, que a separação da teoria com a prática e o prevalecimento da prática sobre a teoria leva o aluno a obter uma dimensão pragmática de trabalho, na qual o conhecimento é constituído pelo senso comum e a consciência do trabalhador pelo praticismo.

Em decorrência, ao nível da consciência do homem comum, não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que lhe confere certa tranquilidade, posto que nada o ameaça. O contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora. (PARANÁ, 2006, p. 28)

Entendemos que a prática, sob a dimensão da parte desvinculada da totalidade, impossibilita o trabalhador de obter consciência de sua real condição. Na escola, a relação entre teoria e prática é entendida como um processo de memorização de um determinado procedimento, o qual relaciona as habilidades de comunicação com a solução de situações/problema advindos do processo produtivo. Tal fato impede o aluno de compreender uma dada realidade para além do aparente.

Contrário a esse pensamento, o documento, fundamentado em Kuenzer (2000) defende que a proposta curricular deve contemplar:

- os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam as relações sociais e produtivas;
- os conhecimentos relativos às formas tecnológicas que estão na raiz dos processos sociais e produtivos contemporâneos;
- as formas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;
- os conhecimentos sócio-históricos e as categorias de análise que propiciem a compreensão crítica da sociedade capitalista e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história. (KUENZER, 2000, *Apud*. PARANÁ, 2006, p.37).

Por outro lado, o texto alerta para a importância de tomar alguns cuidados frente à noção de trabalho como princípio educativo, pois tal noção não anula a formação para o mercado de trabalho, mas sim articula a capacidade produtiva de pensar, estudar e dirigir com a capacidade produtiva. Tal articulação, fundamentada em Kuenzer, remete à escola unitária de Gramsci, a qual “[...] deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (GRAMSCI, 1968, citado por PARANÁ, 2006, p.23).

Ao discutir a noção de práxis, o documento-base da SEED/PR baseia-se na indissociabilidade entre atividades manuais e intelectuais, resgatando a noção de politecnia de Saviani. Para esse autor, politecnia “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.” (SAVIANI, 1989, *apud*. PARANÁ, 2006p. 17).

Ainda, ressalta

[...] conceito de politecnia, que, como afirma Saviani (2003), toma como pressuposto a possibilidade de que o processo de trabalho se desenvolva de modo a assegurar a indissociabilidade entre atividades manuais e intelectuais. Esta concepção encontra suporte em Gramsci, que, ao apontar o trabalho como princípio educativo, afirma não existir, no trabalho humano, a possibilidade de dissociar o trabalho manual e o intelectual, à medida que, mesmo no trabalho físico mais brutal e repetitivo, o pensamento se faz presente. (SAVIANI, 1989, *apud*. PARANÁ, 2006, p.23).

Deste modo, seria possível dominar a tecnologia que envolve os processos produtivos, compreender a relação entre o trabalho e a realidade social, tendo na relação teoria/prática o princípio central das ações pedagógicas. Contudo, além de considerar a relação teoria/prática e parte/totalidade, o documento aponta que

[...] os fatos práticos ou fenômenos têm de ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa desvelar pela observação imediata. É preciso ver além da imediatez para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades que não se deixam conhecer no primeiro momento. (PARANÁ, 2006, p.38)

Ao considerar a necessidade de garantir aos jovens uma formação de cultura geral, política e intelectual, o documento elenca a politecnia¹¹ como chave

¹¹ A formação politécnica, portanto, possibilita ao aluno compreender o trabalho sob múltiplas dimensões, propiciando ao mesmo o domínio dos princípios e fundamentos científicos que norteiam o processo produtivo moderno.

para a formação no nível médio, a qual poderá articular: “[...] teoria e a prática, contemplando sólida formação científica e a formação tecnológica de ponta, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos.” (PARANÁ, 2006, p.24).

O documento SEED/PR parece propor o rompimento com a formação única para o trabalho assalariado e explorado pela sociedade capitalista, defendendo, assim, a possibilidade de o trabalhador atuar conscientemente na sociedade, não deixando seduzir-se pelo “canto da sereia”, ou seja, pelos discursos ideológicos do capitalismo.

O compromisso com uma Educação Profissional adequada aos interesses dos que vivem do trabalho implica desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas a teoria e a prática, contemplando sólida formação científica e a formação tecnológica de ponta, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos. Isto significa que a proposta político-pedagógica terá como finalidade o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, o que vale dizer: contemplará no currículo, de forma teórico-prática, os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade. Desta forma, permitirá ao aluno dos cursos de formação profissional, com base na formação em nível médio, compreender os processos de trabalho e em suas dimensões científica, tecnológica e social, como parte das relações sociais. (PARANÁ, 2006, p.24):

Ao pensar na construção de um modelo pedagógico consciente diante da estrutura ideológico-repressiva do capitalismo, preocupado com a formação de jovens conscientes do papel que desempenharão na sociedade, defende o documento da SEED/PR que o trabalho deve ser entendido como um princípio educativo, pois essa categoria garante aos alunos a compreensão das relações que permeiam o processo produtivo no capitalismo, que implica na exploração do trabalhador. “Isso significa buscar, se não a superação da dualidade estrutural, o que demandaria a superação do capitalismo, pelo menos o seu enfrentamento, considerados os limites e possibilidades da escola.” (PARANÁ, 2006, p.23).

Sendo o Trabalho, a Cultura, a Ciência e a Tecnologia as categorias fundamentais elencadas pelos documentos base da SEED/PR e do MEC para compor a proposta integrada, percebemos no documento base da SEED/PR (PARANÁ, 2006) a preocupação em propiciar o domínio dos fundamentos científicos que permeiam o processo produtivo.

A ênfase na categoria trabalho possibilita analisar tal categoria como um fator essencial para a existência humana, pois o trabalho é inerente ao homem e é através dele – em sua relação com o homem e com a natureza – que se produz conhecimento, cultura e os bens necessários à sobrevivência humana.

É preciso, pois, construir uma proposta que contemple:

- a articulação entre conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens;
- a articulação entre a gestão da Educação Básica, da educação dos trabalhadores e da educação superior, nos diferentes níveis: federal, estadual e municipal;
- a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão (PARANÁ, 2006, p.34).

O documento base da SEED/PR vê no Trabalho, na Cultura, na Ciência e na Tecnologia a possibilidade de problematizar as contradições existentes na sociedade capitalista. Assim, além de possibilitar aos jovens analisar criticamente a sociedade, a proposta integrada pretende tornar o ensino mais igualitário e justo, para que não somente a elite tenha acesso aos saberes construídos historicamente pelo homem, mas que os jovens, filhos da grande massa de trabalhadores, gozem do mesmo conhecimento.

Ao considerar as relações entre ciência, cultura e sociedade, e compreender a cultura como um dos solos capazes de enraizar a escola à sua comunidade e área de abrangência, o projeto político-pedagógico deverá contemplar conteúdos culturais que expressem formas de vida partilhadas por uma comunidade, e significados produzidos e usados socialmente pelos grupos humanos em tempos e espaços semelhantes. (PARANÁ, 2006, p.40)

Assim como o documento-base da SEED/PR, o documento do MEC (BRASIL, 2007) defende a criação de um projeto unitário, que parta do trabalho como princípio educativo e articule-se com a Cultura, a Ciência e a Tecnologia, a fim de possibilitar aos jovens analisar o contexto econômico e obter uma visão crítica frente ao mundo do trabalho.

Com isso queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Como nos diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto

materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social. (BRASIL, 2007, p.48)

No próximo capítulo, analisaremos com mais afinco essas categorias, partindo dos pressupostos teóricos que embasaram não somente a elaboração da proposta, como o pensamento dos próprios intelectuais que orientaram as discussões nacional e estadual. Desse modo, buscaremos contextualizar essas categorias, tendo como aporte as leituras de Marx e seus leitores.

CAPÍTULO 3

3. O TRABALHO E A FORMAÇÃO HUMANA.

No capítulo anterior analisamos a estrutura dos documentos-base do MEC e da SEED/PR que orientam o Ensino Médio Integrado, bem como, os princípios e bases teóricas que sustentam a integração do Ensino Médio com o Ensino Profissional. Ainda, indicamos as categorias utilizadas para a defesa de uma proposta, quais sejam: Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia.

Na proposta de Ensino Médio Integrado, o trabalho é uma categoria que possui grande destaque, ao ser adotado como princípio educativo, - visando à criação de um modelo educacional que problematize as contradições sociais existentes no capitalismo. Assim sendo, optamos por destinar um capítulo para melhor apreender essa categoria e o uso que os documentos fazem dela.

O presente capítulo divide-se em três momentos, inicialmente discutiremos o trabalho sob o viés ontológico, uma vez que através dele o homem relaciona-se diretamente com a natureza para suprir suas necessidades. Em seguida, analisaremos o trabalho como produtor de valor, uma vez que no capitalismo o homem como objeto criado pelo trabalho adquire um valor, que é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção e, por fim, discutiremos as inter-relações entre o trabalho e a formação humana, pois as propostas do MEC e da SEED/PR partem desta categoria como princípio educativo.

3.1 O TRABALHO ONTOLÓGICO.

O trabalho é a categoria que expressa maior relevância para se pensar o homem e sua relação com natureza. Essa categoria tanto pode ser pensada enquanto um meio em que o homem produz e reproduz a vida, garantindo a sua sobrevivência e sua realização, como pode ser compreendida, no capitalismo, de modo estranhado, uma vez que o produto do trabalho não pertence ao trabalhador que o produziu, mas sim, àquele que detém os meios de produção.

Lukács (1981) afirma que a essência do trabalho encontra-se na necessidade de sobrevivência do homem. É a partir dele que o homem se constitui em ser social, diferenciando-se dos animais. Ao pensar na gênese do homem, reconhecemos a

impossibilidade de compreender o momento exato do estágio intermediário da passagem do ser orgânico em ser social, do mesmo modo que não podemos reproduzir esse processo, uma vez que o salto do ser orgânico em ser social já foi dado e não há como recriar tal processo.

Considerando tal impossibilidade, o autor denomina como “salto” a transição da organicidade para a constituição do ser social.

[...] o máximo que se pode obter é um conhecimento *post festum*, aplicado ao método marxiano, para o qual a anatomia do homem fornece a chave para a anatomia do macaco e para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído – no pensamento – a partir daquele superior, de sua direção evolutiva, de suas tendências de desenvolvimento. (LUKÁCS, 1981, p.02)

Contudo, se não conseguimos reconstruir o salto ontológico da esfera orgânica para a social, dada a irreversibilidade do desenvolvimento humano, ao menos podemos apreender historicamente este salto, considerando que o homem ascendeu na escala da evolução não apenas utilizando a natureza de modo imediato para atender a uma necessidade orgânica, mas, sim, agindo conscientemente sobre a natureza e a transformando em valor de uso para si ou para alguém.

Nesse sentido indica Lukács que

[...] Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica inter-relação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (1981, p. 3)

Portanto, o homem torna-se um ser social no e pelo trabalho, pois este estabelece a mediação entre o homem e a natureza, possibilitando a criação de utensílios e demais elementos necessários à garantia da subsistência humana.

A importância do papel do trabalho na constituição do ser social é fundamentada por Lukács a partir da seguinte afirmativa de Marx:

O trabalho, como formador de valores de uso, como trabalho útil, é uma condição de existência do homem, independente de quaisquer formas de sociedade, é uma necessidade natural eterna que tem a função de mediar o intercâmbio entre o homem e a natureza, isto é, a vida dos homens. (1981, p. 3)

Da mesma forma, Marx conceitua força de trabalho como sendo um “[...] conjunto de faculdades físicas e mentais, existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie.” (1994, p. 187)

Em síntese, para ambos os autores, o trabalho caracteriza-se como um fator-chave para a garantia da existência humana. É pelo trabalho que o homem se constitui em um ser social, que utiliza os elementos da natureza para suprir suas necessidades e, assim, sobreviver.

Sob essa ótica, Antunes afirma que o trabalho é a “[...] condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar: o trabalho criou o próprio homem.” (2007, p. 13)

Desse modo, o fator distintivo do homem perante os animais é dado pela não reprodução biológica do epifenômeno, uma vez que o homem age de acordo com sua consciência, tendo uma finalidade como fio condutor de sua ação, o que se denomina de teleologia.

Contudo, alerta Antunes que

Falar em teleologia no processo de trabalho não significa, evidentemente, conceber um teleologismo que afirma o domínio universal do finalismo, uma teleologia dominando a história. Há, ao contrário, no plano do trabalho, uma unidade inseparável entre teleologia e causalidade. (2007, p.124)

Teleologia, neste caso, remete-nos à finalidade posta pelo homem unicamente ao pensar no objeto a ser produzido, considerando nesse processo as condições objetivas necessárias para efetivar o por teleológico, ou seja, concretizar a produção do produto idealizado.

O fim, posto pela consciência, define-se, portanto, pelo contato com a realidade, pelo reflexo desta na consciência.

(...) no reflexo da realidade, como premissa da presença de fim e meio do trabalho, se realiza uma separação, uma afastamento do homem do seu ambiente, uma tomada de distância que se manifesta claramente no confronto mútuo entre sujeito e objeto. No reflexo da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa *realidade* própria da consciência. Pusemos entre aspas a palavra realidade porque, na consciência, ela é apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade, e - exatamente em sentido ontológico - não é possível que a reprodução seja da mesma natureza daquilo que ela reproduz e muito menos idêntica a ela. Pelo contrário, no plano ontológico o ser social se subdivide um ao outro como coisas

heterogêneas, mas são até mesmo opostas: o ser e seu reflexo na consciência. (Lukács, 1981, p. 25)

Lukács esclarece quanto ao sentido das categorias causalidade e teleologia:

[...] a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo e que mantém este caráter mesmo quando uma série causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, ao contrário, por sua própria natureza, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece um fim. Por, neste caso, não significa simplesmente assumir conscientemente, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de por, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o por tem, neste caso, um ineliminável caráter ontológico. Em consequência, conceber teleologicamente a natureza e a história implica não somente em que estas têm um fim, estão voltadas para um objetivo, mas também que a sua existência e o seu movimento no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente. (1981, p.04)

Desse modo, ao pensar a sociedade, percebe Lukács que atividades que a compõem possuem bases teleológicas, contudo sua ideação e realização são sustentadas numa dimensão causal.

O que torna transparente a contraditoriedade presente no processo social: formular teleologias sobre alternativas possibilitadas pela realidade – cujo movimento é resultante de causalidades presentes nessa mesma realidade e que foram postas pelo conjunto dos atos humanos precedentes –, o que restringe e limita as possibilidades e alternativas da ação teleológica. (ANTUNES, 2007, p.124)

Assim, a consciência se põe uma finalidade, tendo por base o reflexo da causalidade externa, da legalidade objetiva. Do reflexo da realidade na consciência, se estabelece um determinado fim, que irá dirigir todo o agir.

(...) o fim vem (na consciência) antes de sua realização e, no processo que orienta todos os passos, todo movimento é guiado pela posição de um fim (futuro). Sob este aspecto, o significado da causalidade posta consiste no fato de que anéis, as cadeias causais, etc., são escolhidos, postos em movimento, abandonados ao seu próprio movimento, para favorecer a realização do fim estabelecido desde o início. (LUKÁCS, 1981, p.56)

Desse modo, o homem, na condição de potência transformadora, por meio do trabalho, irá atuar sobre esta realidade, escolhendo para isso as melhores condições alternativas para que o fim previsto seja alcançado. Ou seja, as relações causais se transformam em causalidade posta.

Tomamos as contribuições de Lukács para tornar explícita a prática social como expressão de movimentos que passam pela apreensão dos nexos causais pela consciência tendo em vista um fim, uma meta a ser atingida – teleologia. No plano da consciência há, portanto, a potência de realização de um fim, condição *sine qua non* para agir na direção do fim almejado. A apreensão dos nexos causais, das determinações do real, sempre revela a condição histórico-social dos indivíduos.

Para que a apropriação transforme-se em objetivação é necessário que estejam presentes teleologia, condições objetivas, relações existentes nas condições objetivas e sua apropriação no plano da consciência, mas, também, o agir na direção da concretização do fim almejado. A objetivação revela-se, portanto, na síntese entre teleologia e as relações causais postas na realidade objetiva, transformando causalidade em causalidade posta, modificando o sujeito e a realidade objetiva. Dito de outro modo, a objetivação é uma ação orientada do real.

No percurso histórico, o homem estabelece uma série de relações com os outros homens, definindo-se as condições em que trabalha. Nesse contexto de inúmeras relações e ações estão refletidos os interesses individuais, bem como as formas de conduta, os valores, postos para garantir a sobrevivência do modo de ser da sociedade. Neste campo, estamos diante de um conjunto contraditório de atos que carregam em si as contradições entre os interesses individuais e os socialmente definidos.

3.2 O TRABALHO COMO PRODUÇÃO DE VALOR.

Se, como vimos, o trabalho tanto pode ser expressão de como o homem garante sua subsistência e realiza os objetivos postos a si mesmo por meio das condições objetivas, também pode se constituir num elemento de estranhamento e exploração, em que o indivíduo não se reconhece como um trabalhador capaz de realizar seus objetivos e realizar-se por meio da ação transformadora do trabalho.

Nessa mesma direção, segundo Antunes: “Se na formulação marxiana o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, também é verdade que, tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se estranhado”. (2007, p.125-126)

Marx demonstrou que, na realidade, existe uma diferença fundamental entre o que o operário acredita que vende e o que ele realmente vende. “O que o operário

vende é sua força de trabalho. Ao começar realmente seu trabalho, já deixa este de pertencer-lhe, não lhe sendo mais possível vendê-lo. O trabalho é a substância e a medida imanente dos valores, mas ele próprio não tem nenhum valor” (MARX, 1994, p.619). Aqui se encontra todo o segredo do capital: o trabalhador recebe somente por uma parte do trabalho que realiza, a fração que equivale à quantidade de tempo de trabalho necessário para reproduzir sua vida, sendo isso a representação do salário.

Uma vez que o capitalista compra a força de trabalho, combina-a com a maquinaria e com as matérias primas, colocando-a para trabalhar durante uma jornada de trabalho. Com uma parte dessa jornada, o trabalhador reproduz o equivalente ao que o capitalista gasta em salários. Porém, como vendeu sua capacidade de trabalhar por uma jornada completa, é obrigado a continuar trabalhando o restante do tempo. Estas horas trabalhadas, além da quantidade de tempo necessária para reproduzir o equivalente a seu salário, são apropriadas pelo capitalista.

Outra característica que Marx desvenda é a ideia de que o capitalista obtém lucros pagando um salário abaixo do valor. De fato, o lucro não depende da diminuição do valor da força de trabalho, mas sim da diferença entre trabalho pago e não pago.

A Mais Valia é um conceito fundamental da economia política marxista que consiste no valor do trabalho não pago ao trabalhador, isto é, a exploração exercida sobre os trabalhadores. Marx considera que o Valor de toda mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário (TTSN) para produzi-la e, sendo a força de trabalho uma mercadoria, seu valor é determinado pelo TTSN. O trabalhador produz, durante o *tempo* em que trabalha, o valor correspondente à sua força de trabalho, bem como um valor excedente, denominado por Marx de *mais valia*.

O trabalho nesse contexto torna-se uma mercadoria e, conseqüentemente, o próprio trabalhador assume o papel de mercadoria, tornando-se um ser estranho a ele mesmo, como afirma Marx nos *Manuscritos Econômicos e filosóficos* (2004).

A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. (MARX, 2004, p.24)

Conforme Alves (2007), o capitalismo é um modo produtivo baseado em um sistema social estranhado, ocultando a natureza social do produto-mercadoria. Sendo o trabalho uma mercadoria, este se torna fetichizado, devido ao ocultamento da natureza do capital.

Além de ser expansionista e incontrolável, a ordem sócio-metabólica do capital é *incorrigível e insustentável*. [...] ela é um sistema social fetichizado [...] uma estrutura de controle “totalizadora” das mais poderosas, que se constituiu como sistema global. (ALVES, 2007, p.22-23)

Importante frisar que dentre as diversas formações sociais (sistema primitivo, comunista, escravista, feudal, entre outros), a sociedade burguesa é denominada por Alves (2007) como a sociedade “mais social”, devido ao desenvolvimento das forças produtivas, da compra da força de trabalho do operário e, conseqüentemente, da socialização da natureza e do uso que se faz dela para acumular capital.

É esta *racionalidade instrumental* que surge com o capitalismo industrial que tende a colocar o conhecimento e a ciência (e sua extensão, a tecnologia), a serviço do capital, contribuindo para fazer da sociedade burguesa uma sociedade cada vez mais social. (ALVES, 2007, p.16, grifos do autor).

No capitalismo, a relação do trabalhador com o trabalho ocorre de modo contraditório, uma vez que o trabalhador se coisifica no próprio processo de trabalho, sendo transformado numa mercadoria que produz outras mercadorias. “Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente do produtor*” (MARX, 2004, p.80, grifos do autor).

A relação de estranhamento que ocorre entre o trabalhador e o trabalho se dá no fato de que o produto não pertence ao seu produtor, mas sim, ao capitalista, que detém poder sobre as mercadorias, seja a mercadoria força de trabalho humana, matéria-prima, e/ou o produto já objetivado.

Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. (MARX, 2004, p.81, grifos do autor.).

Ainda, afirma Marx que

Através do trabalho *estranhado*, *exteriorizado*, o trabalhador engendra, portanto, a relação de alguém estranho ao trabalho - do homem situado fora dele com este trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista (ou como se queira nomear o senhor do trabalho) com o trabalho. (MARX, 2004, p.87, grifos do autor).

Marx (1994) traduz a mais valia como sendo um excedente quantitativo de trabalho. Portanto, todo capital produzido pelo trabalhador que excede ao valor destinado a este é revertido para o capitalista. O trabalhador, “(...) opera além dos limites do trabalho necessário, embora constitua trabalho, dispêndio de força de trabalho, não representa para ele nenhum valor. Gera a mais- valia, que tem, para o capitalista, o encanto de uma criação que surgiu do nada” (MARX, 1994, p.242).

Para Marx, “Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, *cria o valor das mercadorias*.” (1994, p.54, grifo nosso).

Se no capitalismo a força de trabalho humano assume o papel de mercadoria, onde o operário vende sua força de trabalho para o empregador produzir outra mercadoria, o dinheiro, neste caso, expressa o valor pago ao trabalhador pelo uso de sua força de trabalho que, por sua vez, tem seu valor expresso pelo tempo de trabalho socialmente necessário. Assim, sendo o homem, possuidor dessa força de trabalho, ao vender sua mercadoria para o capitalista gera um valor que se expressará no momento da circulação do capital.¹²

Antunes (2007) aponta a contradição da sociedade capitalista no que se refere à acumulação/privação, riqueza/miséria, bem como no papel do homem como possuidor/despossuído. Nessa direção, o estranhamento do trabalho tende a impedir o trabalhador de identificar tais contradições no meio em que vive. Afirma Marx, citado por Antunes, que

Segundo leis da Economia Política o estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa de maneira que quanto mais o trabalhador produz tanto menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, tanto mais se torna sem valor e sem dignidade; que tanto melhor formado o seu produto mais deformado o trabalhador; que tanto mais civilizado o seu objeto tanto mais

¹² Importante salientar que a relação produção *versus* consumo é necessária para o capital. Sem a circulação de mercadorias não há recuperação do montante investido.

bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho tanto mais impotente se torna o trabalhador; que quanto mais rico de espírito o trabalho tanto mais o trabalhador se torna pobre de espírito e servo da natureza. (2007, p.126)

Nessa mesma direção, podemos entender que o estranhamento não se dá apenas na execução do trabalho, mas também na vida do próprio trabalhador, pois o mesmo desempenha grande papel na produção, ao transformar a natureza em valor de uso, seu trabalho gera um valor que nem sempre atende as suas necessidades. Além do mais, o estranhamento, obstaculiza a tomada da consciência humana e até mesmo o desenvolvimento da sociabilidade. O trabalhador não se reconhece no

[...] produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material [...]. O ser social torna-se estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se do próprio homem. Torna-se estranho em relação ao gênero humano.

[...] A dimensão abstrata do trabalho mascara e faz desvanecer a sua dimensão concreta, de trabalho útil. Disto resulta o caráter misterioso ou fetichizado da mercadoria: ela encobre as dimensões sociais do próprio trabalho, mostrando-as como inerentes aos produtos do trabalho. Mascaram-se as relações sociais existentes entre os trabalhos individuais e o trabalho total, apresentando-as como relações entre objetos coisificados. (ANTUNES, 2007, p.128-129)

A partir do exposto, ao pensar na categoria trabalho, observamos a existência de um duplo caráter: o trabalho como realização, o qual reflete a relação do homem com a natureza para garantir sua subsistência, gerando valor de uso para si e para a coletividade; e o trabalho estranhado, no qual o próprio homem torna-se um valor de uso pelo capitalista, que mediará a relação deste com a natureza e irá tomar posse do fruto dessa relação. Como resultado da mediação feita pelo capitalista entre o trabalhador e a natureza, constata Marx que:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria [...] O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (2004, p.80)

Dessa forma, o trabalho assume um sentido contraditório, uma que vez que o homem produz e ao mesmo tempo torna-se, ele mesmo, produto do capital. Isto é, o homem não usufrui daquilo que produz porque tal objeto não lhe pertence.

Como vimos, o trabalho é origem de tudo. Ele é tão importante que, se não existisse, o próprio homem não existiria. Entretanto, ao passo que o trabalho possui uma característica de realização, se constituindo num mecanismo mediador entre o homem e a natureza – relação esta que garante a sobrevivência humana –, o mesmo trabalho coisifica o homem, tornando-o produto do capitalista para atender às necessidades de uma minoria social.

Partir do trabalho como princípio educativo, possibilitaria aos alunos, filhos da classe trabalhadora, apreender o sentido dual que o trabalho possui e, conseqüentemente, compreender as contradições existentes no sistema capitalista. Para que tal entendimento ocorra, é necessário que o indivíduo possua uma compreensão de mundo fundamentada na práxis. Para ter maior clareza sobre a relação da práxis com a formação humana, discutiremos a seguir o sentido marxiano de práxis e a importância atribuída à práxis ao pensar na formação crítica dos alunos do Ensino Médio.

3.3 A PRÁXIS E FORMAÇÃO HUMANA: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.

O homem, ao relacionar-se com a natureza cria valor de uso para si ou para alguém. O conhecimento engendrado a partir dessa relação constitui a práxis, pois é ela quem faz a mediação entre a atividade humana e a natureza, a objetividade.

Neste processo estão presentes sujeitos, que capturam em sua consciência a realidade posta para o alcance de um fim, momento em que escolhe uma forma de agir entre todas as alternativas possíveis. Ao agir, processa, então, uma transformação, cria, e adquire um novo conhecimento. Esse processo se relaciona intimamente com o processo de produção de valor de uso.

A práxis, conforme salienta Vázquez (2007) se constitui historicamente e garante ao homem o conhecimento frente à própria natureza, a objetividade, quer seja ela orgânica ou social. É por isso que Marx atribui à práxis o fundamento, o critério de verdade e da constituição do conhecimento.

Desse modo, a filosofia da práxis não pode ser entendida como uma filosofia especulativa ou como uma filosofia da ação isoladamente, na qual a teoria idealiza a práxis, mas, sim, como uma filosofia que transforma a realidade articulando teoria e prática, culminando na tomada de consciência do homem diante de sua ação.

Portanto, a práxis é a mediadora da filosofia com a realidade. “[...] Por meio da práxis, a filosofia se realiza, se torna prática, e se nega.” (VÁSQUEZ, 2007, p.116).

Portanto, a prática é a base que compõe a práxis, exceto quando analisada isoladamente ou apenas contraposta à teoria. A práxis é a grande criadora do homem, entendido como um ser ontocriativo, e constitui-se pelo viés ontológico, histórico e social.

A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática. (KOSIK, 2002, p. 222)

Assim, podemos afirmar que toda práxis é fruto da atividade, da prática, mas nem toda prática gera a práxis.

Dito de outro modo, não se trata apenas de historicizar e teorizar a prática, mas de garantir a análise prática vinculada com as múltiplas determinações que a cercam, tendo em vista o contexto econômico, político, social, histórico e ontológico. Segundo Vázquez (2007, p. 51) “[...] a práxis material produtiva – não só é fundamento do domínio dos homens sobre a natureza, como também do domínio sobre sua própria natureza. Produção e sociedade, ou produção e história, formam uma unidade indissolúvel.”.

Portanto, não há como dissociar a teoria da prática, uma vez que a teoria é resultante da prática e vice versa, ambas compõem uma única unidade, pois o conhecimento se constitui no conteúdo adquirido pelo homem ao relacionar-se com o meio que o cerca.

Os problemas filosóficos fundamentais têm de ser formulados em relação à atividade prática humana, que assim passa a ter a primazia não só do ponto de vista antropológico – posto que o homem é o que é *em* e *pela* práxis –, histórico – posto que a história é, definitivamente, história da práxis humana –, mas também gnosiológico – como fundamento e fim do conhecimento, e critério de verdade – e ontológico – já que o problema das relações entre homem e natureza, ou entre o pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática. (VÁSQUEZ, 2007, p. 51)

Em outras palavras, a práxis é gerida mediante a relação objetiva do homem com o objeto. Vale dizer que a prática é o fundamento do conhecimento, uma vez que não há como pensar o real sem entrar em contato com ele. Contudo, a prática não fala por si mesma. Se não elevarmos a atividade para o campo do pensamento, confrontando-a com a teoria, não há práxis. A práxis é resultante do real pensado, concreto.

[...] A intervenção da práxis no processo de conhecimento leva à superação da antítese entre idealismo e materialismo, entre a concepção do conhecimento como conhecimento de objetos produzidos ou criados pela consciência, e a concepção que vê nele uma mera reprodução ideal de objetos em si. (VÁSQUEZ, 2007, p. 141)

Nessa direção, Noronha (2010) argumenta que a práxis se aplica quando interage com o mundo objetivo com a finalidade de transformá-lo, dar materialidade a sua ideação. Logo, esse sujeito não é passivo diante do mundo, mas, sim, um ser social.

A relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta se altera com a teoria. Em outras palavras, é preciso transformar a “verdade prática” (âmbito da aparência, do fenômeno) em “verdade teórica” (âmbito do conhecimento) para que a primeira adquira um conteúdo de práxis transformadora. (NORONHA, 2010, p.12)

Segundo Kosik “(...) na práxis, e baseado na práxis, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade” (2002, p.227).

Tomando-se o indivíduo como um sujeito ativo e consciente de sua ação diante do mundo, torna-se impossível uma postura utilitarista e estranhada de trabalho, o que possibilita a compreensão da realidade em sua totalidade.

No capitalismo, contudo, o conhecimento advindo dessa relação pode não expressar a totalidade se pensarmos no estranhamento do trabalho, tendo em vista o fato de que o capitalista se apropria do trabalho e do produto deste, tornando o próprio trabalhador uma mercadoria. Neste sentido, a compreensão da objetividade se delimita pela visão utilitarista da prática, de adequação do sujeito à realidade objetiva, portanto, marcada pela mercadoria e pelo valor. Dito de outro modo, a perspectiva assume um caráter fragmentado, parcial da realidade. A prática torna-se central, dissociada do processo de apropriação da totalidade, do reflexo da realidade

na consciência, e da busca por alternativas capazes de produzir e obter conhecimentos por parte do sujeito. A prática é, assim, apropriada no plano do imediato, da aparência, da superficialidade.

Ao tratar da relação entre teoria e prática e da diferença entre práxis e pragmatismo, Duarte (2009) aponta que, ao contrário dos pragmatistas, os filósofos da práxis consideram a realidade em sua mediaticidade, a qual compõe uma “cadeia de muitos anéis”. O pragmatismo se apoia na imediatricidade dos fatos, limitando os efeitos da prática sobre a consciência. Nessa perspectiva, considera-se que a prática apenas conserva a dinâmica da sociedade, não dando a oportunidade de superá-la.

As características do pragmatismo, com base em William James (1842-1910), remetem à ideia de considerar um determinado fato pela sua efetividade prática, não questionando se tal fato é verdadeiro ou não, real ou estranhado.

Por não fazer distinção entre a prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana. Ao contrário do pragmatismo, o marxismo desenvolveu uma teoria histórica e dialética da construção da riqueza material e intelectual do gênero humano. (DUARTE, 2009, p.126)

Portanto, o pragmatismo desconsidera a possibilidade de transcender a vida cotidiana, fator este que impede a tomada de consciência crítica diante dos fatos, por desconsiderar a dimensão histórica, social, política, entre outras que compõem sua totalidade e que poderiam promover a superação da visão alienada da cotidianidade.

Contrariamente ao pragmatismo, a filosofia da práxis, segundo Duarte (2009), reflete uma concepção original de mundo e, portanto, a mesma não carece de outras filosofias ou concepções para construir uma concepção de mundo sob o campo da totalidade. O traço histórico sustenta-se no princípio de que a filosofia da práxis é uma filosofia que reflete a historicidade do homem e de sua prática social e, por fim, o traço dialético, o qual possibilita compreender as contradições históricas presentes na vida do homem e na sua relação com o capitalismo.

Assim sendo, o pragmatismo somente será superado quando forem superadas as contradições que permeiam o atual modo de produção. “[...] A superação das contradições produzidas pelas sociedades de classe, em especial

pelo capitalismo, levará também à superação do marxismo.” (DUARTE, 2009, p.132).

Isso se dá pelo fato de que a relação do homem com a natureza, sob o viés da práxis, possibilita ao homem transformar e compreender a realidade que o cerca. Marx, no Manifesto do partido comunista (2005) deixa claro o papel da práxis no processo de transformação do real. A práxis possibilita ao homem obter o conhecimento constituído historicamente e adotar um posicionamento crítico diante de sua realidade.

Ao pensar no estranhamento do trabalhador diante do próprio trabalho, Vázquez afirma a necessidade dos trabalhadores adquirirem

[...] consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação. Essa consciência é justamente a filosofia; mais exatamente, sua filosofia. Filosofia e proletariado se encontram em unidade indissolúvel. [...] O proletariado, por sua vez, não poderia emancipar-se sem a filosofia; ela é instrumento, a arma espiritual e teórica de sua libertação. Mas nessa relação, os dois termos se condicionam mutuamente; a realização de um é a abolição do outro. (VÁZQUEZ, 2007, p.118)

Sendo assim, adotar a noção de práxis sob a ótica do marxismo implica compreender as contradições existentes no sistema, visando ao enfrentamento e à superação do sistema capitalista, bem como à emancipação o homem diante de tal sistema. Portanto, não basta a mera objetivação da teoria para o homem obter consciência de seu papel diante do processo produtivo, mas é necessário que o homem, ao relacionar-se com o trabalho, supere a aparência fenomênica e compreenda a essência desse processo.

Para ultrapassar o mundo da realidade imediata (práxis fetichizada) em que se vive e chegar às determinações históricas do fenômeno, é necessário o desenvolvimento da ação que liga a teoria a prática e que conduz a investigação, por meio do processo de conhecimento, ou dito de outra maneira, a passar do concreto empírico ao concreto pensado, ao conhecimento da “coisa em si”. (NORONHA, 2010, p.13)

Por mais difícil que possa ser ultrapassar a realidade imediata, uma vez que tal superação implica a apropriação da estrutura ideológica e da compreensão das contradições da lógica capitalista, é possível superar tal práxis fetichizada pela apropriação do movimento dialético que compõem a realidade, ou seja, pela percepção da contradição que permeia o processo produtivo. Em outras palavras, só

é possível compreender a relação homem/natureza com a apropriação das categorias totalidade e contradição para compreender o real, pois são essas categorias que possibilitam a superação da aparência fenomênica e a apropriação do real em sua essência.

A aquisição do conhecimento teórico, científico, portanto, precisa estar relacionado à prática, de modo a subsidiar o sujeito na apropriação do real e na escolha de alternativas para uma ação transformadora. Assim, a práxis é a ação consciente. Aqui a consciência se volta para si mesmo e para a realidade, superando o imediatismo, capturando as contradições e superando-as.

Ao pensar a formação humana baseada na práxis, numa perspectiva marxiana de educação, – considerando também que vivemos numa sociedade capitalista –, pressupõe-se que a escola deva auxiliar na compreensão dos alunos frente ao trabalho e ao uso que o capitalismo faz dessa categoria, ao tornar o trabalhador sua própria mercadoria e mediar a relação deste com a natureza, expropriando este indivíduo o direito de usufruir daquilo que produz.

[...] pode-se afirmar que a perspectiva marxiana de educação se apresenta como parte integrante de toda sua obra, justamente porque todo o seu grande esforço está em compreender – e favorecer a que os trabalhadores compreendam – o modo como a realidade alienada/estranhada da sociabilidade burguesa tende a formar homens unilaterais e uma sociabilidade submetida à dinâmica imposta pelo movimento de acumulação do capital. (JUNIOR, 2008 p.03)

Afirma ainda o autor que a formação humana sob a perspectiva marxiana, ao se pautar na práxis e no trabalho, visa à compreensão e superação das contradições postas pelo capitalismo, uma vez que as mesmas contradições que permeiam o processo histórico e criam a massa de trabalhadores como uma classe social alienada e estranhada diante da exploração do capital, torna essa classe potencialmente revolucionária, na medida em que o trabalho constitui-se como uma categoria central.

Portanto, a atividade humana, como práxis e como trabalho, cria um mundo de alienação e estranhamento ao mesmo tempo em que a mesma atividade humana como práxis e como trabalho torna possível a “humanização da natureza e a naturalização do homem” para retomar uma elaboração dos “Manuscritos” ou a superação do “reino da necessidade”. (JUNIOR, 2008, p.4)

O programa marxiano de educação contempla três elementos importantes no cotidiano da classe trabalhadora: as relações contraditórias do trabalho, a formação escolar articulada com o trabalho e a práxis político-educativa, constituída pelo trabalhador através dos sindicatos, partidos políticos e pelo fortalecimento da classe trabalhadora.

Para que o programa mencionado se efetive, alguns intelectuais marxistas adotam a educação politécnica como interlocutora do processo de formação humana, autores como: Saviani (1989), Machado (1989), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entre outros que desenvolvem estudos na linha “Trabalho e Educação”. Nessa linha de pensamento, a politecnia pode contribuir na elaboração de um modelo de formação humana que articule a educação com o trabalho e as relações contraditórias presentes no capitalismo.

O domínio do conhecimento científico difere-se de uma concepção simplista que atenta para a mera incorporação de técnicas e saberes advindos do processo produtivo, posicionamento alertado por Junior (2010).

Portanto, pensar na incorporação da politecnia na educação possibilita a defesa de uma “[...] concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da sociedade”. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.44)

Contrária à fragmentação e ao direcionamento do ensino profissionalizante aos ditames do processo produtivo, Machado (1989), ao pensar na formação do futuro trabalhador, defende que a educação deveria oferecer para a classe trabalhadora a compreensão das transformações históricas da sociedade.

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados de apropriação). (MACHADO, 1989, p. 126-127)

Dessa maneira, a formação politécnica, sob a ótica de Marx possibilitará ao aluno compreender o trabalho a partir de suas múltiplas dimensões, propiciando uma formação subjetiva calcada no domínio dos princípios, fundamentos científicos

e nas contradições que norteiam o processo produtivo moderno. Assim, o trabalhador se apropriaria das condições necessárias para garantir sua subsistência, veria o mundo criticamente sob a ótica da contradição, compreendendo as forças políticas e históricas que permeiam a sociedade, não se deixando ludibriar pelo jogo ideológico do capitalismo e podendo, dessa maneira, transformar a sociedade atual.

Portanto, o ensino politécnico não pode ser entendido apenas como o domínio da técnica, mas sim o domínio intelectual, científico, que compõe a técnica, englobando não somente o produto, como a máquina, mas também a natureza e sua relação com o homem.

Machado (1989), ao discutir a chamada “escola única”, proposta pedagógica da educação soviética, fundamenta-se em Dietrich para pensar no papel da formação politécnica, que nos ajuda a refletir um pouco sobre a efetivação da politecna na proposta de integração. Segundo Dietrich, citado por Machado, a formação politécnica

Deve penetrar todas as matérias, e deve traduzir-se na escolha do ensino tanto em física como em química, tanto nas ciências naturais como nas ciências sociais. É necessário articular mutuamente as distintas matérias; é necessário articulá-las com a atividade prática e em especial com a formação do trabalho. Só com esta articulação, a formação para o trabalho pode se revestir do caráter politécnico. (1989, p.156)

Por outro lado, encontramos autores marxistas que discordam com o sentido atribuído à noção de politecna por alguns intelectuais também marxistas – os quais defendem que adotar o trabalho como princípio educativo engendrará a superação das contradições. Ao contrário, argumenta Junior (2008), adotar a integração do trabalho com o ensino e defender que tal relação constitui-se no fator central para transformar a sociedade culminará em reduzir o programa marxiano de educação, pois não basta instruir os trabalhadores frente às questões do trabalho nas instituições formais de educação, é preciso que o trabalhador possua condições de se autoeducar na perspectiva da práxis político-educativa, onde o trabalhador, como classe social, atua política e coletivamente para defender seus interesses e necessidades, visando ao fortalecimento de sua formação política.

Titton (2009) salienta que a consciência do homem é construída a partir de uma prática constituída historicamente, o que nos leva a questionar se é possível formar uma consciência fundamentada na idealização de um modo de produção de

uma sociedade que ainda não existe. E aí retomamos a ideia de Marx (1994), quando este nos diz que o real é que determina o pensamento, e não o seu inverso.

Nessa direção, Tumolo chama atenção para tal problemática, questionando se

O trabalho poderia ser considerado princípio educativo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital? Ou, diferentemente, o trabalho só poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, vale dizer, na não-propriedade dos meios de produção, que, dessa forma, teria superado a divisão e a luta de classes e, por conseguinte, qualquer forma de exploração social, bem como o trabalho produtivo de capital e o trabalho abstrato, porque teriam sido eliminados o capital e o mercado? Neste caso, tratar-se-ia de uma sociedade na qual o trabalho, como elemento mediador da relação metabólica entre os seres humanos e a natureza, teria como objetivo a produção de riquezas para a satisfação de todas as necessidades humanas, do estômago à fantasia. (2005, p.256)

Para o autor, portanto, a questão central é que, no capitalismo, o trabalho concreto se torna destrutivo, incapacita a emancipação humana. Adotar o trabalho como princípio educativo no sistema capitalista implica em atender às necessidades dessa sociedade, desse modelo produtivo, e a educação deve suprir a demanda da exploração da mão de obra, formando trabalhadores para atuarem no mundo do trabalho. Por esse viés, não há como pensar numa formação para o trabalho em seu sentido ontológico, pois o trabalho na sociedade capitalista é um trabalho abstrato, estranhado, e a escola não possui os meios necessários para pensá-lo de outra forma.

Em uma crítica mais afirmativa, Lessa (2007) salienta a impossibilidade de se pensar uma relação direta entre educação e trabalho, na medida em que estes compõem esferas ontológicas distintas. “Se a educação, mesmo nas sociedades primitivas, para não mencionar as formações sociais mais desenvolvidas, não coincide inteiramente com o próprio processo de trabalho’, como, então poder-se-ia conceber o trabalho como ‘princípio educativo’?” (LESSA, 2007, p. 118).

Ao refletir sobre os limites de se partir do trabalho como princípio educativo, Nosella (2007) atenta para o valor semântico das expressões: “ensino politécnico” e “ensino tecnológico”. Afirmo o autor que, semanticamente, o termo “ensino tecnológico” apresenta um sentido progressista e que a politecnia não expressa o mesmo significado – pois a concepção de politecnia vincula-se ao seu sinônimo

“multiprofissional”, tornando o ensino politécnico uma proposta que atenda aos interesses da burguesia.

Efetivamente, o texto original de Marx era em língua inglesa, e diz technological, que foi traduzido erroneamente para o alemão como polytechnisch. É evidente que Marx utiliza os dois termos (politécnico e tecnológico); entretanto, em vez de concluirmos que são “grosso modo” sinônimos, devemos analisar os diferentes sentidos a eles atribuídos e, sobretudo, a direção, o vetor para onde apontam. (NOSELLA, 2007, p.144-145)

Baseado em Manacorda, o autor atribui ao politecnicismo as múltiplas variações dos trabalhos, ao passo que a tecnologia representa o caráter omnilateral do homem, constituída numa unidade teórico-prática. Considerando o erro na tradução e a absorção da palavra politecnia por Lênin, que obrigou o uso do termo em sua política educacional – inspirada no positivismo e no iluminismo, para atender à demanda da indústria –, afirma o autor que “[...] só a expressão “tecnologia” evidencia o germe do futuro, enquanto “politecnia” reflete a tradição cultural anterior a Marx.” (NOSELLA, 2007, p.145)

Além do mais, afirma Nosella que a ideia de politecnia reduziu a preocupação de muitos intelectuais à constituição de uma proposta integradora de trabalho e educação especificamente voltada para o Ensino Médio, esquecendo-se de refletir sobre uma proposta educacional de cunho socialista. “[...] Pouco a pouco, nós, educadores marxistas, aceitamos tornar-nos especialistas do Ensino Médio Profissional, legitimando assim, indiretamente, a dualidade do ensino.” (NOSELLA, 2007, p.147).

Por outro lado, é importante frisar que o autor não desconsidera a profunda relação dos homens entre si e com a natureza, bem como o papel da educação na libertação plena do homem mediante o conhecimento deste diante de tal relação.

Sabe-se que produzir objetos-mercadorias tornara-se a dimensão máxima, ou até mesmo única, no modelo de sociedade industrial burguesa que criou o ensino dual: um para o trabalhador (educação profissional, politécnica ou tecnológica) e outro para o dirigente (educação “desinteressada”, voltada para a comunicação e a fruição dos bens). Historicamente, refletiu-se sobre o trabalho alienante burguês que só produz mercadorias para agregar “plusvalia” ao capital; refletiu-se menos, porém, sobre o trabalho como produção de vida, comunicação e fruição. Vale a pena dizer algo mais sobre isso. (NOSELLA, 2007, p.149)

Sob essa ótica, afirma Nosella (2007) que pensar num modelo marxiano de educação implica na defesa de uma escola voltada a formar indivíduos que possam interagir diretamente na natureza, ofertando atividades formativas com grande rigor disciplinar e formal, focadas também em ofertar aos alunos o exercício responsável e livre de seus talentos e interesses profissionais.

Defende Junior que no programa citado não há um fator com maior ou menor importância que mereça destaque por constituir-se um fator central, pois o programa é constituído de múltiplas variáveis, e elencar uma ou outra categoria como central poderia descaracterizar a noção de totalidade do programa. Entretanto, destaca Junior (2008) que, se fossemos hierarquizar o programa marxiano de educação, o conceito de trabalho sob o viés da práxis se constituiria na categoria fundamental. Isso se dá por dois motivos:

[...] Primeiro porque a práxis político-educativa, revolucionária é a condição da superação da ordem burguesa; segundo porque a práxis livre (práxis humana em geral sob as diversas modalidades) seria a própria expressão, a forma de realização das relações emancipadas – justamente por não se reduzir a nenhum momento particular, mesmo que seja um momento da maior importância, como o momento laborativo. (JUNIOR, 2008, p.7)

Por difícil que possa ser colocar em prática um modelo educacional diferenciado e voltado, especialmente, aos interesses dos alunos, considerando que eles vivem numa sociedade capitalista, afirma Nosella que

[...] Compete, porém, aos educadores lutar para abrir caminhos (escolas) mais apropriados e eficientes, a fim de que todos alcancem a liberdade que o atual momento de evolução da história possibilita. O educador não pode jamais perder de vista o horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação. (NOSELLA, 2007, p.150)

Por outro lado, Frigotto (2009) posiciona-se de modo contrário ao pensamento apregoado por esses intelectuais marxistas, afirmando que a negação do trabalho como princípio norteador do processo educativo geraria certo congelamento histórico dessa categoria e o imobilismo da superação das relações sociais capitalistas sob o plano da práxis.

Importante frisar que não pretendemos aprofundar o embate teórico entre os intelectuais marxistas no que se refere ao princípio educativo e a politecnia, mas apontar as discussões que estão ocorrendo atualmente acerca desse tema. Nesse

escopo de discussões, cabe questionar a validade da proposta advinda do documento em questão, seus limites e suas contradições.

Para Frigotto, o trabalho como princípio educativo em Marx:

[...] não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psychologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade de criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes. (2009, p.189)

Assim, conforme o autor, negar o trabalho como princípio educativo resulta na impossibilidade de estruturar um modelo pedagógico que permita aos alunos – especialmente os filhos da classe trabalhadora – compreender o real sentido do trabalho, que tanto possui um sentido estranhado no capitalismo, como possui uma dimensão ontológica, refletida na relação do homem com a natureza.

Ao pensar no trabalho como categoria fundante do Ensino Médio Integrado, Ramos (2008) defende que a formação para o trabalho não se limita ao preparo para o mercado de trabalho, mas à apropriação dos saberes construídos historicamente pelo homem. Dessa maneira, sob o viés da contradição, os alunos poderiam obter elementos para analisar e, quiçá, compreender a sociedade para além do aparente.

O papel exercido pelo Ensino Médio no cenário educacional brasileiro, conforme salienta a autora acima mencionada, é de preparar os jovens para o mercado de trabalho ou, em alguns casos, para o vestibular – este último retardando ou não, por um período de tempo, a inserção do jovem no mundo do trabalho. Por outro lado, pensando em um modelo educacional contrário à mera formação para o processo produtivo, destinado à grande massa da população, a autora afirma que

[...] é preciso que o Ensino Médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio. (RAMOS, 2008, p. 06)

Incorporar tal identidade no Ensino Médio, especialmente na modalidade integrada, implica em adotar o trabalho como princípio educativo, como mediação ontológica e histórica entre o conhecimento advindo de uma totalidade, síntese de múltiplas determinações, e a formação integrada dos jovens. Portanto, partir do trabalho como princípio educativo

[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo. (FRIGOTTO, 1989, p. 08)

Para que tal formação ocorra, afirma Ciavatta (2005), torna-se necessário superar a ênfase na formação para o trabalho, em seu sentido técnico e desvinculado dos conhecimentos científicos e histórico-culturais que norteiam o trabalho. Defende a autora que o adolescente, o jovem e o adulto trabalhador detêm o direito a uma formação completa que possibilite aos mesmos integrarem-se à sociedade, compreendendo os mais diversos fenômenos que a compõem em sua totalidade.

Diante de tais argumentos, ressalta Kuenzer (2001) que a escola necessita articular o conhecimento do trabalho aos conhecimentos relacionados à organização do trabalho, assim como deve relacionar todos os conteúdos curriculares com o mundo do trabalho, tornando-os conscientes e conhecedores das ciências exatas, das estruturas econômica e política, dos conhecimentos filosóficos, éticos, históricos, entre outros, priorizando, em primeira instância, o verdadeiro exercício da cidadania.

Desse modo, a categoria Trabalho possibilitaria aos alunos analisar o seu sentido ontológico/realização, sob a ótica da antropologia; explorado pelo capitalismo, sob o viés da economia; sob o aspecto histórico, discutindo o modelo produtivo atual e anterior ao capitalismo; no sentido técnico, discutindo o desenvolvimento científico e tecnológico e os impactos de tal desenvolvimento no processo produtivo e na vida do homem; etc.

Desse modo, mediante a formação integrada, caberá ao aluno compreender o trabalho, sob as múltiplas dimensões, obtendo domínio dos princípios e

fundamentos científicos que norteiam o processo produtivo moderno. Segundo Ramos (2005), a importância do Ensino Médio Integrado pauta-se, além da categoria Trabalho, nas categorias Ciência, Cultura e Tecnologia, pois estas são fundamentais para propiciar o domínio dos fundamentos científicos que permeiam o processo produtivo.

Ramos (2005), ainda, afirma que a ênfase na categoria trabalho se dá pelo fato de o mesmo constituir-se num fator essencial para a existência humana, ou seja, o trabalho é inerente ao ser social e é através dele que o mesmo produz conhecimento, cultura e os bens necessários à sua sobrevivência. Desse modo a articulação dos conhecimentos tecnológicos, científicos e culturais, proporcionaria aos alunos uma formação politécnica, visando ao esclarecimento do aluno frente ao trabalho, à cidadania e à efetivação da democracia, além do conhecimento das diversas transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Ao analisar a realidade educacional brasileira, salienta Saviani (2007) que a escola na sociedade contemporânea exige do aluno um conhecimento mínimo e sistematizado de mundo, que abranja a linguagem; a matemática; as ciências naturais, tomando questões voltadas ao meio ambiente e sua relação com o homem e; as ciências sociais, englobando as formas de organização social mediante a história e a geografia.

[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 160)

O autor afirma ainda que, ao passo que o ensino fundamental age indiretamente frente ao trabalho e sua relação com o conhecimento científico, tecnológico e cultural, o Ensino Médio estabelece relação direta com o trabalho, tendo como finalidade “[...] recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (SAVIANI, 2007, p.160).

Pensando a educação numa perspectiva crítica, argumenta o autor que caberá ao Ensino Médio adotar o conhecimento como objeto específico do trabalho,

partindo da ciência como potência espiritual convertida em potência material no processo produtivo.

Portanto, adotar uma modalidade de Ensino Médio baseada na formação politécnica implica em “[...] propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos [...] mas de politécnicos.” (SAVIANI, 2007, p.161).

Para que tal formação ocorra, além do Trabalho, pontuam os autores a necessidade de partir da Cultura, da Ciência e da Tecnologia, pois sem a articulação dessas categorias, não se poderia conceituar o homem, talvez nem ao menos o homem existisse, ou, se existisse, não se reconheceria como indivíduo potencialmente transformador da natureza, que cria e recria as relações sociais. É a partir dessa relação empírica que se constrói o conhecimento científico, que não somente é mantido e transmitido historicamente, mas que se modifica e se aprimora mediante o surgimento de novas necessidades.

Analisaremos no quarto capítulo como as ideias dos autores se expressam nos documentos do MEC e da SEED/PR, bem como, os avanços e os limites desses documentos ao pensar numa proposta educacional que atenda às necessidades dos próprios trabalhadores e que, se não pode transformar a realidade dual vivida pelo sistema educacional, possa possibilitar aos educadores ao menos o seu enfrentamento.

4. ANALISANDO AS CATEGORIAS TEÓRICAS DA PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

No capítulo anterior discutimos o trabalho em seu sentido ontológico e estranhado para, num segundo momento, discutir sua relação com a práxis e com a formação humana, uma vez que a categoria Trabalho é tida pelos documentos base como princípio norteador da proposta da proposta.

Assim como o Trabalho, a Cultura, a Ciência e a Tecnologia são categorias fundamentais, elencadas pelos intelectuais marxistas da área Trabalho e Educação que dedicam seus estudos sobre o tema em voga. Partindo da explanação desenvolvida anteriormente, analisaremos com maior ênfase essas categorias adotadas pelo programa, tendo como aporte as leituras de Marx e de intelectuais marxistas que discutem essa questão.

Em seguida, faremos algumas considerações críticas acerca dos documentos da SEED/PR e do MEC no que tange aos limites e aos avanços que a proposta integrada representa no cenário educacional brasileiro.

4.1 CIÊNCIA, CULTURA E TECNOLOGIA.

Como vimos, o trabalho é a categoria central elencada pelos autores, pois o conhecimento que o homem possui frente ao mundo é proveniente da relação do homem, do trabalho e da natureza. Ou seja, o trabalho é mecanismo mediador entre o homem e a natureza – e mediador entre o homem com o próprio homem. Partir do trabalho como princípio educativo permite a apreensão do mundo em suas múltiplas determinações, podendo permitir aos alunos apreender as contradições presentes na sociedade.

Assim como o Trabalho, a Ciência, a Cultura e a Tecnologia são destacas pelos intelectuais pelo fato de serem fundadas pelo próprio trabalho, uma vez que o homem, pela experiência empírica, aprimora a forma de interagir com o real, criando instrumentos e técnicas para suprir suas necessidades, provenham elas do estômago ou da fantasia, como apontava Marx (1994).

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. (SAVIANI, 2007, p.154)

À medida que a sociedade avança, surgem determinadas condições materiais, de cunho social, político, econômico, científico, entre outros. Novos saberes emergem, superando as limitações históricas que não permitiram que emergissem antes. Um exemplo disto encontra-se em “*O Capital*”, em que Marx (1994) afirma que Aristóteles não conseguiu compreender o conceito de valor em sua essência, considerando o contexto histórico, que não propiciou a compreensão de um conceito que se tornaria alvo de análise somente na sociedade capitalista.

Portanto, o conhecimento é construído pelo homem a partir desses determinantes. Ele constrói e reconstrói seu conhecimento diante do contexto que o cerca, diante do mundo. Esses saberes são transmitidos e contestados historicamente – o que denota seu caráter dialético - pois eles não são imutáveis, mas são alvo de constantes reformulações.

Pensar no progresso da ciência e da tecnologia no capitalismo remete a dois contextos: a facilitação da vida do homem e a ampliação da desigualdade social. O aprimoramento do conhecimento científico e tecnológico possibilita o desenvolvimento humano em múltiplos aspectos (comunicação, saúde, moradia, enfim, aprimorando os meios que garantem a subsistência humana), melhorando a qualidade de vida. Dessa maneira, ciência e tecnologia possuem duas dimensões: a dimensão ontológica e a dimensão pragmática. Pensando sob o olhar da ontologia, o homem, ao relacionar-se com a natureza, transformando-a, não só garante como aprimora os meios de garantia de sua subsistência. Já sob o olhar pragmático, as categorias assumem outra especificidade, tendo como foco o atendimento à demanda do capital.

Para Ramos (2008), a ciência constitui-se em saberes provenientes de ações humanas que interagem e ainda interagem com a natureza, visando suprir necessidades. Essas ações se transformam em conhecimento, tendo o trabalho como o mediador desse processo.

Portanto, a partir da transformação dos elementos da natureza em valor de uso, o homem transpõe as ideias para a realidade e, não apenas produz, como reproduz o conhecimento frente ao mundo. Assim, o conhecimento além de ser transmitido historicamente, também é modificado e amadurecido pelo homem, a depender de sua necessidade, bem como das condições materiais, presentes em sua historicidade.

Tendo como base a ciência do ponto de vista da ontologia, Andery afirma que tal categoria “[...] é determinada pelas necessidades materiais do homem, em cada momento histórico, ao mesmo tempo em que nelas interfere”. Além disso, a ciência “[...] caracteriza-se por ser a tentativa do homem entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em última instância, permitam a atuação humana.” (ANDERY, 1994, p. 13)

Gramsci (2006) evidencia o caráter histórico que o conhecimento científico possui, suas bases objetivas, porém, não definitivas. Caso contrário, a ciência resumir-se-ia à mera repetição do conhecimento já obtido pelo homem. Se é assim, o que interessa à ciência não é tanto a objetividade do real, mas o homem que elabora os seus métodos de pesquisa, que retifica continuamente os seus instrumentos materiais que reforçam os órgãos sensoriais e os instrumentos lógicos (inclusive as matemáticas) de discriminação e de verificação, isto é, a cultura, a concepção do mundo, a relação entre o homem e a realidade com a mediação da tecnologia. (GRAMSCI, 2006, p. 174)

No capitalismo, a ciência representa um dado conhecimento fundado pelo trabalho em sua relação com homem, porém a mesma não atende às necessidades materiais do homem que a produz, mas, sim, supre os anseios daqueles que detêm o capital: os capitalistas. Dessa maneira, a finalidade da ciência, assim como da tecnologia, é criar força produtiva para substituir o trabalho humano e, ao mesmo tempo, intensificar a produção, visando a acumular cada vez mais capital.

A formação profissional parte do princípio de que tanto a ciência quanto a tecnologia são os elementos-chave que garantem a manutenção e o desenvolvimento do capitalismo. Portanto, é preciso compreender não somente os benefícios que estas categorias proporcionam na vida do homem, mas a contradição presente nesse desenvolvimento, uma vez que a articulação da ciência com a tecnologia visa suprir, muitas vezes, os interesses e as necessidades da burguesia.

Por essa razão, os intelectuais defendem que o Ensino Médio Integrado deve partir da categoria ciência, bem como da cultura e da tecnologia, pois tal articulação possibilitará ao aluno compreender a realidade criticamente, entendendo que nada surge do nada e que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 1988, p. 7).

Em relação a isso, Gramsci (2006) considera que a ciência expressa uma concepção de mundo. Portanto, ao tomá-la como práxis, pode libertar o homem da ilusão ideológica, permitindo aos jovens compreender a estrutura organizacional do capitalismo a partir das contradições presentes nesse contexto social.

Ao posicionar-se diante da relação entre ciência e tecnologia, as diretrizes da SEED/PR defendem um posicionamento contrário à concepção homogênea e linear dessas categorias, uma vez que tais diretrizes as entendem como elementos que possibilitam o avanço da sociedade, não deixando de considerar as dimensões sociais, políticas, econômicas, entre outras.

A concepção homogênea da ciência e da tecnologia criticada pelo documento-base denota uma compreensão de neutralidade, uma vez que garante a erradicação da pobreza, mediante o progresso econômico e social da sociedade. Este cientificismo “[...] compartilha com o positivismo a convicção de que todos os processos – sociais ou físicos – podem ser analisados, entendidos, coisificados, mediante uma colocação científica para encontrar uma solução objetiva e politicamente neutra.” (PARANÁ, 2006, p.31).

Ao discutir Ciência e Tecnologia, o documento faz uma breve historicização desses conceitos, a partir de Galileu, Descartes e Bacon, traçando nesse momento a construção dessas duas categorias.

Partindo da noção de C&T de Galileu – em que a tecnologia gera novos campos para o desenvolvimento da ciência – e de Descartes – o qual afirma ocorrer o contrário: a tecnologia é constituída do domínio do conhecimento científico marcado pela relação do homem sobre a natureza –, afirma o documento que Bacon supera as visões anteriores;

[...] ao propor que as aplicações tecnológicas são o objetivo fundamental da pesquisa científica, de modo que a utilidade ou aplicabilidade tecnológica

seriam o critério decisivo de realização do conhecimento científico, com o que se passou a identificar verdade e utilidade. (PARANÁ, 2006, p.29)

Na tentativa de superar a polêmica referente às concepções de ciência, tecnologia e sociedade, o documento fundamenta-se em Dagnino (2002, *Apud*: PARANÁ, 2006), o qual classifica tal relação sob duas abordagens: a noção de avanço contínuo e inexorável da C&T, que decorre das relações sociais, exercendo ou não influência sobre a sociedade e; o reconhecimento da íntima relação entre as três categorias, tendo em vista que o avanço da ciência e da tecnologia reflete os interesses e necessidades da classe dominante que visa intensificar o processo produtivo, reduzir o número de trabalhadores no modo de produção e, conseqüentemente, acumular cada vez mais capital, substituindo o homem pela máquina. Assim sendo, a ciência e tecnologia não são neutras:

A ideia da neutralidade pressupõe que a C&T não se relaciona com o contexto no qual é gerada. Ao contrário, é condição para produzir ciência o isolamento do contexto social. Essa concepção leva a concluir que são impossíveis desenvolvimentos em C&T alternativos, pois só existe uma única verdade científica. As diferenças sociais, econômicas, culturais ou geográficas ficariam, em um plano secundário, subsumidas pela verdade científica, como objeto de adaptações. (PARANÁ, 2006, p.30)

Deste modo, não se pode pensar a formação profissional a partir da neutralidade do progresso da ciência e da tecnologia, que garantiria a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas, independente de sua classe social (PARANÁ, 2006).

O cientificismo compartilha com o positivismo a convicção de que todos os processos – sociais ou físicos – podem ser analisados, entendidos, coisificados, mediante uma colocação científica para encontrar uma solução objetiva e politicamente neutra. (PARANÁ, 2006, p.31)

Contrário a essa neutralidade política, o documento reconhece que

[...] a C&T gerada por uma determinada sociedade, está de tal modo comprometida com a sua manutenção que não pode servir a outra sociedade com finalidades distintas, ou alavancar o processo de transformação de relações sociais existentes tendo em vista a construção de outras distintas daquelas sob a égide das quais se desenvolveram determinadas forças produtivas. Portanto, não basta à Educação Profissional, gerida por uma elite de especialistas que atuam no campo da esquerda, viabilizar o acesso ao conhecimento científico-tecnológico que permitiu ao capitalismo desenvolver-se. Permanecer nesta tese conduz a uma posição de tal modo imobilista que, ao desconsiderar a existência de

contradições, justificaria a negação da educação para os trabalhadores, dado o caráter de irreversibilidade decorrente do desenvolvimento das forças produtivas determinado pelo capital. (PARANÁ, 2006, p.31)

Calcado em Gramsci, aponta o documento a importância em compreender a ciência e a tecnologia sob a perspectiva da contradição, entre o capital e o trabalho, proporcionando aos trabalhadores participar dos espaços decisórios que tanto definem a educação profissional quanto a própria política de C&T.

Embora a autonomia para a intervenção política tenha severos limites impostos pela hegemonia do capital, esta hipótese recoloca a organização da Educação Profissional sobre bases diferentes das que historicamente estão em desenvolvimento. Em primeiro lugar, reafirma o compromisso histórico dos governos com a classe trabalhadora e indica a urgência de tornar disponível a educação científico-tecnológica e sócio-histórica, ampliada e de qualidade, para todos os que vivem do trabalho. (PARANÁ, 2006, p.32)

Para o documento-base do MEC (BRASIL, 2007) a Ciência, a Cultura e a Tecnologia são tidas como categorias primordiais para a compreensão da realidade, sob a perspectiva da totalidade, atingindo as dimensões política, econômica, histórica e ontológica. É a partir do trabalho ontológico que o homem produz conhecimento, relaciona-se com outros homens e transforma o meio em que vive. A cultura é vista pelo documento como fruto dos valores, costumes e ideologias criadas a partir das relações sociais.

Portanto, o documento entende por cultura o conjunto de representações e significados e, paralelo a isso, uma prática constituída pelo tecido social e também dele constituinte. Também entram nessa concepção os valores construídos historicamente pelo homem, mediante sua relação com a sociedade e com a própria natureza. Esse conjunto de conhecimentos é transmitido às novas gerações como uma forma de repassar o que já fora produzido, com o intuito de preservar e estimular seu desenvolvimento. Contudo, é importante salientar que a transmissão do conhecimento não ocorre de maneira linear e acrítica, mas sob uma dimensão material, constituída de maneira histórica e dialética.

[...] a concepção de cultura que embasa a síntese entre formação geral e formação específica a compreende como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. (MEC, 2007, p. 47)

Deste modo, a cultura é fruto do conhecimento do homem diante do mundo, conhecimento que se constitui a partir da relação do homem com a natureza e com o próprio homem. Além do mais, a cultura encontra-se intimamente ligada com a ciência e com a tecnologia, pois ambas possuem a mesma origem e compõem o real como um todo. A cultura expressa os valores, as ideias, as crenças; e a ciência, juntamente com a tecnologia, expressa o conhecimento adquirido pelo homem, tendo em vista a necessidade de atender e aprimorar as maneiras de suprir suas necessidades.

Nisso se assenta a integração entre Ensino Médio e educação profissional, garantindo-se uma base unitária de formação geral, gerar possibilidades de formações específicas. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. (BRASIL, 2007, p.47)

O modo como essas categorias foram incorporadas pelos documentos do MEC e da SEED/PR, como dissemos anteriormente, reflete o esforço dos intelectuais dedicados ao estudo da área do trabalho e educação em orientar as discussões acerca da nova proposta de Ensino Médio, intitulada como Ensino Médio Integrado.

Ao analisar os documentos-base do MEC e da SEED/PR, percebemos a importância de um modelo educacional que objetive articular conhecimento tecnológico, científico e cultural, proporcionando uma formação politécnica, que vise ao esclarecimento do aluno frente ao trabalho, à cidadania e à efetivação da democracia, tal qual apregoa Kuenzer (2000), o que proporcionará também o conhecimento das diversas transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Partindo dessas categorias, Ramos (2008) confere à formação integrada três sentidos complementares, sendo eles: a formação omnilateral; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e; a integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Ao discutir o primeiro sentido, a autora elenca três dimensões fundamentais da formação humana, sendo estas: o trabalho, a ciência e a cultura.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao

respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008, p.03)

Ao pensar na categoria totalidade incorporada ao currículo integrado e transmitida para os alunos, sob uma perspectiva dialética, o conjunto das disciplinas deve compor a síntese de múltiplas determinações que englobam o aspecto social, econômico, político, científico, cultural, histórico, ontológico. Assim, ao partir da dimensão ontológica do trabalho para nortear a proposta do Ensino Médio Integrado, entendendo o uso do mesmo para produzir conhecimento, tanto no âmbito científico quanto no cultural, a teoria passa a ser entendida como o real elevado ao campo do pensamento e transformada em conhecimento.

Sob essa afirmativa, apresenta Frigotto a necessidade

[...] de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas, a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana. (2005, p. 74)

Contudo, para que os jovens possam obter tais requisitos torna-se necessário que o Ensino Médio supere a ênfase na formação do cidadão produtivo. Para tal, o Ensino Médio necessita estruturar-se a partir dessas quatro categorias, visando instigar discussões frente ao desenvolvimento humano e sua relação com o capitalismo, englobando nessas discussões as contradições existentes no sistema capitalista.

Baseado em Kuenzer (1998 *Apud.*, PARANÁ, 2006) o documento aponta a necessidade educativa gerada

[...] quanto mais há forças produtivas, mais a ciência se simplifica, faz-se prática e cria tecnologia. Ao mesmo tempo, a tecnologia se complexifica, faz-se científica; ambas fazem uma nova cultura, criam novas formas de comportamento, ideologias e normas. Dissociados por efeito das formas tradicionais de divisão do trabalho, o trabalho e a ciência voltam a formar uma unidade pela mediação da tecnologia, em consequência do próprio desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, e como forma de superação aos entraves postos ao processo de acumulação. Como

resultado, estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais, que passam a demandar o domínio integrado dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. (PARANÁ, 2006, p. 33-34)

O Ensino Médio Integrado parte do princípio de tornar acessível aos jovens, filhos e futuros trabalhadores, a sistematização do conhecimento construído pelo homem ao longo de sua história. Tal conhecimento percorre o campo da ciência e da cultura, o que tem tornado complexa a relação do homem com a natureza e com a sociedade, relação esta que é permeada pela atual estrutura ideológica do capitalismo e que sofre mudanças no processo produtivo, a depender das crises que o sistema sofre de tempos em tempos. Tudo isso engendra processos de reestruturação produtiva para manter vigente o poder do sistema.

Em outras palavras, a proposta integrada no documento-base do Paraná adota como objetivo o enfrentamento das contradições sociais e, conseqüentemente, a formação crítica dos alunos, estimulando a participação dos jovens nos processos decisórios da sociedade.

Para a legitimação da proposta por parte das escolas, afirma o documento a necessidade de construir uma proposta que contemple:

- a articulação entre conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens;
- a articulação entre a gestão da Educação Básica, da educação dos trabalhadores e da educação superior, nos diferentes níveis: federal, estadual e municipal;
- a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão. (PARANÁ, 2006, p.34)

Vale lembrar que a educação não possui o poder de transformar a sociedade. O papel que compete à educação, sob um ponto de vista crítico, é possibilitar ao aluno analisar criticamente a sociedade em que está inserido, para que este possa identificar as ideologias criadas pelo capitalismo.

Portanto, acredita-se que esta proposta possa permitir ao aluno apreender os fundamentos técnicos e tecnológicos, políticos sociais e culturais presentes no mundo da produção, desde que os educadores se comprometam a articular e integrar os conhecimentos histórico-sociais, como condição para uma sólida formação científico-tecnológica caracterizada como indutora de uma educação emancipatória que busca

garantir o acesso e o direito de todo cidadão brasileiro e paranaense ao trabalho. (PARANÁ, 2006, p.41)

Desse modo, podemos concluir que o documento base da SEED/PR possui bases teóricas provavelmente nunca utilizadas antes em um documento do governo, o que representa um avanço histórico ao pensar na trajetória dual vivida pela educação paranaense e brasileira, o que não quer dizer que o documento tenha poder suficiente para superar a dualidade estrutural. Entretanto, pela primeira vez conseguimos legalizar uma proposta educacional com bases críticas, dando-nos condições de organizar o Ensino Médio sob um viés crítico.

Analisaremos, no último item, os limites e os avanços que o documento-base representa, reconhecendo o avanço que a proposta traz, mas, também, analisando os limites e os desafios que permeiam a real aplicação dessa proposta na escola.

4.2 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE OS LIMITES E OS AVANÇOS DOS DOCUMENTOS BASE.

O quarto e, último item, pretende refletir sobre os limites e os avanços dos documentos base da SEED/PR e do MEC, apontando como os documentos incorporaram as categorias trabalho, ciência, cultura e tecnologia e possíveis falhas no corpo teórico-metodológico da proposta integrada.

Ao verificar anteriormente a forma como as categorias foram incorporadas pela proposta, bem como, a forma como os documentos foram estruturados, faremos as seguintes arguições:

Primeiro, verificamos em dois momentos que o documento base do MEC atribui e reforça a ideia de que cabe à sociedade civil implantar com êxito a proposta integrada, descentralizando a culpa pelo fracasso ou sucesso da proposta, como podemos ver a seguir:

[...] tal política somente logrará êxito se, para além dos esforços governamentais, a sociedade civil entendê-la como necessária e adequada à formação de seus cidadãos e com ela comprometer-se, visando o enriquecimento e consolidação desse projeto. (PARANÁ, 2007, p.04)

[...] segue uma ação política concreta de explicitação dos princípios e diretrizes às instituições e sistemas de ensino, por meio deste documento. A intenção é de que a sociedade civil se comprometa com essa política,

considerando-a necessária e adequada à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua autonomia e emancipação. (BRASIL, 2007, p.09)

O documento-base da SEED/PR aponta para o mesmo caminho:

Portanto, acredita-se que esta proposta possa permitir ao aluno apreender os fundamentos técnicos e tecnológicos, políticos sociais e culturais presentes no mundo da produção, desde que os educadores se comprometam a articular e integrar os conhecimentos histórico-sociais, como condição para uma sólida formação científico-tecnológica caracterizada como indutora de uma educação emancipatória que busca garantir o acesso e o direito de todo cidadão brasileiro e paranaense ao trabalho. (PARANÁ, 2006, p.41)

Se não houver um grande esforço em ofertar cursos de formação continuada para trabalhar sob a perspectiva integrada, bem como, se não houver um quadro fixo de professores, dificilmente o esforço dos educadores será suficiente para que a proposta integrada seja aplicada de modo eficaz.

No MEC (BRASIL, 2007) encontramos a garantia de um investimento proveniente do FUNDEB para melhorar a estrutura física das escolas que ofertariam o Ensino Médio sob a modalidade integrada e ofertar cursos de formação continuada para os professores que atuariam nessa modalidade de ensino. Entretanto, reconhece o próprio documento a insuficiência desses recursos para atender às necessidades da educação profissional, tanto no âmbito federal, quanto estadual e municipal.

O documento aponta, ainda, a pobreza de sentido referente ao Ensino Médio, afirmando que esta modalidade de ensino não possui uma identidade própria e que o foco tem sido o preparo dos alunos para o vestibular.

Nessa perspectiva, é necessário conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) versus formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta). Esse Ensino Médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. (BRASIL, 2007, p.25)

Percebemos a preocupação do documento frente à garantia de um modelo educacional crítico destinado para os filhos da classe trabalhadora, porém, a

proposta de Ensino Médio Integrado é apenas uma proposta diante de tantas outras modalidades de Ensino Médio ofertadas pelo MEC – como o Ensino Médio inovador e o próprio Ensino Médio propedêutico. Ou seja, não há um modelo único de Ensino Médio, que garanta a todos os mesmos conhecimentos. Continuamos presenciando a preocupação de muitas escolas, particulares e públicas, em formar os alunos, com poder aquisitivo elevado, para o vestibular, e inserir os alunos, filhos da classe trabalhadora, no mercado do trabalho.

Vimos no segundo capítulo que o documento do MEC reconhece que muitos alunos provenientes da classe trabalhadora precisam trabalhar, o que dificulta o acesso dos mesmos à escola, e aponta a proposta integrada como um meio de garantir a esses alunos o saber sistematizado – calcado na Cultura, no Trabalho, na Ciência e na Tecnologia. Entretanto, que condições o governo dá a esses alunos para inserir-se nesses cursos?

Além do mais, como os filhos dos trabalhadores terão acesso a esses cursos integrados, se nem todos os alunos conseguirão frequentar os cursos ofertados no período integral? Quando o curso é noturno, os alunos conseguem conciliar escola e trabalho, mas e quando o curso é ofertado durante todo dia? Dificilmente esses alunos conseguirão matricular-se nesses cursos. E mesmo que os alunos se matriculem em cursos oferecidos no período noturno, se este não pode escolher o curso que quer cursar, então não podemos afirmar que esses cursos são ofertados para todos os alunos.

Entendemos que tal fato descaracteriza a própria proposta de Ensino Médio Integrado, que tem por objetivo, fornecer a todos os alunos, filhos da classe trabalhadora, a sistematização dos saberes construídos historicamente pelo homem, através de uma modalidade de ensino que articule a formação profissional com o ensino regular.

Se a proposta integrada é destinada aos filhos da classe trabalhadora, mas alguns alunos não possuem acesso a todos os cursos – pelo fato de alguns serem ofertados no período integral –, percebemos que a proposta não torna o ensino tão igualitário e preocupado com a formação da massa, o que de certa forma, descaracteriza a premissa dos documentos-base frente à superação da dualidade estrutural. A pergunta que fica é: o Ensino Médio Integrado é acessível a todos os jovens, filhos da classe trabalhadora?

Já no âmbito teórico, percebemos que ambas as propostas representam grande avanço ao incorporar categorias marxistas em sua fundamentação teórica. Mesmo que sua aplicação seja comprometida devido ao pouco investimento do governo em formação continuada para os docentes, a proposta reflete os ideais de intelectuais progressistas que orientaram a proposta – orientação esta que também é uma novidade, pois até então esses intelectuais não tiveram tanto poder participativo nas discussões sobre a criação de uma proposta de ensino.

No Paraná, a participação desses intelectuais se deu com um peso ainda maior, pois a SEED/PR possibilitou autonomia aos intelectuais para a elaboração das discussões e organização do documento-base.

Entretanto, apesar do esforço em elaborar uma proposta crítica, ao analisar o documento da SEED/PR, publicado em 2006, e o documento do MEC, publicado em 2007, percebemos algumas falhas teóricas que, de certa forma, colocariam em xeque a aplicabilidade da proposta. Teórica no sentido de que essas falhas deixariam vagos alguns conceitos fundamentais e necessários para o professor pensar num modelo educacional crítico.

Ao pensar num modelo pedagógico superador da dualidade estrutural, defende o documento da SEED/PR a importância que a relação entre teoria e prática, do ponto de vista da práxis, representa na construção do conhecimento do aluno. Considera-se que é através dessa relação que o aluno poderá compreender a contradição presente no contexto social em que está inserido.

Por outro lado, ao analisar o papel que o documento base do MEC (2007) atribui à práxis, percebemos a inexistência de tal conceituação. O documento apenas menciona tal categoria ao discutir o trabalho como princípio educativo – menciona que a profissionalização incorpora valores éticos e políticos, assim como conhecimentos históricos e científicos que compõem a práxis humana – e ao apontar os fundamentos que compõem a construção do projeto-político-pedagógico integrado, articulando a práxis humana com os sentidos ontológico e histórico do trabalho.

Não havendo tal conceituação, coloca-se em questão a possibilidade de o documento do MEC promover o enfrentamento das contradições do sistema no contexto educacional, por parte de professores e alunos, uma vez que a práxis é entendida como categoria primordial, ao se partir do trabalho como princípio educativo e, assim, possibilitar aos alunos a compreensão do real em sua totalidade.

Sem uma visão clara desta categoria, torna-se vaga a noção de totalidade e a relação teoria-prática.

Além do mais, adotar no documento-base a relação teoria/prática como procedimento metodológico e a categoria trabalho como norte do processo educativo talvez não garanta a transformação social, pois a proposta integrada demanda a superação dos limites impostos pelo capital que impedem a efetivação da proposta.¹³ No entanto, assumir tal postura ao menos garante a possibilidade de problematizar as contradições sociais, políticas e econômicas advindas do sistema capitalista, fato este que proporcionaria aos alunos analisar a sociedade sob um viés crítico.

Ainda, pretere o documento da SEED/PR a noção de práxis para Marx enquanto crítica radical da sociedade, limitando tal categoria à mera compreensão do real e à tomada de consciência do trabalhador, desconsiderando dois fatores: primeiro, adotar uma concepção de práxis, baseada no marxismo, pressupõe a luta pela transformação da sociedade, não bastando apenas a tomada de consciência, mas, sim, o embate contra o sistema; em segundo lugar, é preciso que ocorra uma mudança estrutural em todo sistema educacional, para que a escola não mais centre seus esforços no atendimento à demanda do capitalismo, mas adote como foco a derrubada do atual sistema.

É importante frisar que a tomada de consciência requer uma teoria fundamentada historicamente, tendo como elemento central a reflexão sobre a realidade para construir uma consciência crítica na classe trabalhadora. Em outras palavras, para que a transformação ocorra, não basta apenas obter a teoria que fundamenta a prática, é preciso estabelecer um posicionamento crítico frente ao processo, o qual Vázquez (2007) denomina como crítica radical – que nada mais é do que a tomada de consciência do homem sobre si mesmo e a adoção de uma postura revolucionária visando à emancipação humana.

Mesmo não amadurecendo a noção de práxis, chamamos atenção para o fato de o documento apontar a necessidade de o trabalhador obter consciência sobre seu papel, considerando a sua prática como uma atividade produtiva alienante, uma vez que ele produz determinado objeto, mas não se reconhece

¹³ Esses limites caracterizam-se pelo baixo financiamento, instabilidade no quadro de docentes, ambos os fatores advindos da contratação temporária dos professores, ineficiência dos cursos de formação continuada aos professores dos cursos integrados, entre outros.

enquanto sujeito transformado em objeto pelo seu empregador. Desse modo, chama atenção para a necessidade de superar a dicotomia teoria e prática, proporcionando uma visão histórica dos processos sociais, produtivos e científico-tecnológicos.

No que diz respeito à educação politécnica, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) indicam que sua implantação só é possível em uma realidade diferente da capitalista, pois, como já vimos no primeiro capítulo, a politecnia constitui-se numa “[...] concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da sociedade”. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.44). Dito de outro modo, a politecnia somente se efetivaria em uma sociedade em que a superação da divisão social do trabalho já estivesse posta. No entanto, mesmo no capitalismo, é possível considerar a politecnia como instrumento de ampliação do domínio científico-tecnológico visando à consciência e ao enfrentamento das condições desiguais desse sistema.

A proposição das diretrizes torna evidente o posicionamento da Secretaria da Educação do Estado do Paraná no que se refere à noção de politecnia, uma vez que esta a compreende para além da concepção tecnicista. Ao articular teoria com a prática, ressalta a necessidade de sistematização do conhecimento – fruto de uma totalidade constituída histórico, político, cultural, econômico e socialmente.

Assim, com base nos estudos de Kuenzer (1998, 2000, 2003), o documento critica a concepção capitalista de trabalho e educação, concepção que já foi defendida pelas diretrizes curriculares para a educação profissional nos governos anteriores e que se pautava na mera necessidade de formar trabalhadores para suprir a demanda produtiva, formando trabalhadores com iniciativa, que soubessem trabalhar em equipe, entre outras coisas.

Do ponto de vista da integração, esse modelo de trabalhador deverá estar preparado para além da demanda da flexibilidade, exercer maior participação na sociedade, compreendendo seus limites e suas contradições, com vistas à superação do sistema. Em outras palavras, os futuros trabalhadores deverão estar preparados para vivenciar inúmeras situações contraditórias, pois ao mesmo tempo em que devem atender às necessidades do capital, vendendo sua força de trabalho para o sistema, confrontam-se constantemente com a dura realidade que os cerca e com a possibilidade de entendimento e, quiçá, de superação dessa realidade.

[...] enfrentar a dimensão que tem estruturado a Educação Profissional ao longo de sua história, como oferta pública: a dualidade estrutural. Para tanto, já no primeiro capítulo, define a educação em seu conceito mais amplo, admitindo que supera os limites da educação escolar que ocorre no interior das relações sociais e produtivas. Reconhece, pois, as dimensões pedagógicas do conjunto dos processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. (PARANÁ, 2006, p.20)

Paralelamente à proposta de enfrentamento da dualidade estrutural, no que tange aos limites da educação no sistema capitalista, o documento-base ao menos reconhece que a educação assume uma função específica em cada modo de produção, bem como, que a escola incorpora em sua proposta pedagógica a lógica desse modo produtivo sob suas dimensões ideológicas, normativas e comportamentais.

Com base nessa perspectiva, o documento denomina a dualidade estrutural como sendo um reflexo da influência que o capitalismo exerce na educação brasileira, destinando um modelo educacional para os dirigentes e outro modelo diferenciado para os trabalhadores. Para sustentar tal arguição, faz-se referência à Gramsci, em especial ao texto “*Americanismo e fordismo*” (1968), salientando a eficiência dos processos pedagógicos na valorização do capital, tendo em vista a formação de um novo modelo de homem, marcado pela fragmentação do trabalho.

Nesse contexto, a escola

[...] constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para elaborar o conhecimento. Assim, fruto da prática fragmentada, a escola expressa e reproduz esta fragmentação por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. (PARANÁ, 2006, p.22)

Portanto, o fato de o documento-base ser fruto de uma política do governo, não o torna, necessariamente, ideológico – no sentido negativo da palavra. Sabemos que o Estado cria situações que impedem a efetivação de um modelo educacional contrário à lógica do capital, porém, seria um erro desconsiderar o avanço histórico que a proposta de integração representa na história da educação brasileira, pois, apesar dos desafios em incorporar um modelo pedagógico crítico, é a primeira vez que os intelectuais puderam contribuir, de fato, na elaboração de um

documento orientador – e incluir na fundamentação teórica desse documento os seus ideais e visão de mundo.

Na base da construção de um projeto unitário de Ensino Médio que, enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido:

f) **ontológico, como práxis humana** e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;

g) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos. (BRASIL, 2007, p.46, grifo nosso).

A citação acima torna evidente o papel atribuído pelo documento à categoria trabalho. Mesmo desconsiderando os limites estruturais da superação da dualidade educacional, é defendida a necessidade de partir do trabalho sob o viés histórico e ontológico, propiciando ao jovem obter uma compreensão ampla da categoria trabalho e possibilitando ao aluno analisar o processo histórico de produção do conhecimento científico e tecnológico mediante a relação do homem com a natureza, mediada pelo trabalho.

Portanto, acredita-se que esta proposta possa permitir ao aluno apreender os fundamentos técnicos e tecnológicos, políticos sociais e culturais presentes no mundo da produção, desde que os educadores se comprometam a articular e integrar os conhecimentos histórico-sociais, como condição para uma sólida formação científico-tecnológica caracterizada como indutora de uma educação emancipatória que busca garantir o acesso e o direito de todo cidadão brasileiro e paranaense ao trabalho. (PARANÁ, 2006, p.41)

Vale ressaltar que a consideração do trabalho como princípio educativo não é de todo aceita pelos intelectuais marxistas, uma vez que acreditam que uma escola que supere a formação desigual só poderia se efetivar em uma sociedade baseada na propriedade coletiva. No caso do capitalismo, a forma criativa do trabalho, em seu sentido ontológico, subsume-se à lógica de valorização do capital e, portanto, da exploração do trabalho humano, do estranhamento. Nesse sentido, cabe questionar se é possível capturar a potência criativa e emancipadora do trabalho em uma realidade alienada/estranhada.

Além do mais, vontade política, ou até mesmo a criação de um documento que expresse a necessidade de romper com o modelo de escola atual, não garante

a mudança estrutural no cotidiano escolar, pois essa mudança deve ser social. A sociedade deve ser modificada para que a escola possa refletir tais mudanças.

Marx elenca a revolução como a única forma de romper com o capitalismo. Contudo, salienta Tumolo (2005) a necessidade de ter em mente que a revolução significa a tomada do poder e não uma simples ação militar que possibilitaria o “assalto ao poder” ou dar um golpe de estado. “A revolução é a expressão da ruptura, do salto de qualidade, sem a qual é impossível passar da velha para a nova forma histórico-social.” (TUMOLO, 2005, p.03).

Sob esse aspecto, fundamentado em Rosa Luxemburgo, Tumolo (2005) alerta-nos que a superação do sistema implica certo amadurecimento econômico e político, fruto da consciência maciça da classe trabalhadora no que se refere à identificação e à luta contra as contradições do sistema capitalista.

Acreditar, portanto, que a revolução é o desdobramento de um processo de reformas do capitalismo é cair na ilusão da tese reformista, é transformar a revolução em conceito vazio. Se a revolução é o salto de qualidade que ocorre a partir de um acúmulo de quantidades, isso não significa que a revolução seja fruto de um acúmulo de quantidades de reformas, mas ao contrário, de um acúmulo de quantidades de dificuldades e impossibilidades de realizá-las, ou seja, acúmulo de agudização de suas contradições internas. (TUMOLO, 2005, p.05).

Portanto, as reformas nada mais são do que medidas superficiais que não alteram substancialmente uma dada realidade, elas solucionam paliativamente alguns problemas e não atingem os elementos essenciais, a base das contradições que compõem o sistema capitalista. Por outro lado, as lutas por reformas, mesmo não possibilitando grandes mudanças estruturais, possibilitam aos trabalhadores obter consciência diante da estrutura organizacional do capitalismo.

A luta por reformas só pode adquirir um caráter de tática proletária quando seu objetivo é muito menos o de conquistar posições no capitalismo e muito mais o de denunciar os limites da capacidade do capitalismo em se reformar. É justamente na luta pelas reformas que a massa do proletariado pode ir percebendo os limites do capitalismo e, com esta base, começar a construir a consciência da necessidade de sua superação. (TUMOLO, 2005, p.06).

Assim sendo, a obtenção de uma consciência de classe por parte dos trabalhadores implica uma formação teórico-educativa, buscando a superação do senso comum e a apreensão das contradições e da estrutura organizacional do

capitalismo em sua totalidade histórico-social concreta. “[...] Isto porque a realização da revolução implica necessariamente a elaboração de um projeto, o que pressupõe um conhecimento profundo da realidade que se pretende transformar” (TUMOLO, 2005, p.08).

Em outras palavras, a revolução dos trabalhadores demanda uma transformação histórico-social, a ruptura com o sistema vigente e a instituição de um novo sistema que não mais defenda unicamente os interesses de uma minoria. Contudo, diante da impossibilidade de tal transformação, o documento-base, não podendo transformar a sociedade, ao menos possibilita o seu enfrentamento, conscientizando os alunos/futuros trabalhadores diante das contradições presente em nossa sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio Integrado é uma proposta educacional cujas bases sustentam-se em ideais marxistas, defendidas pelos intelectuais que participaram das discussões acerca da elaboração de tal proposta. O fato de possuir bases marxistas não garante a transformação da educação, pois um documento, isoladamente, não oportunizará tais mudanças.

Devemos reconhecer o avanço histórico que a proposta representa, ao se pensar na possibilidade de criar um programa de formação profissional fundamentado no trabalho sob a perspectiva ontológica e no conhecimento advindo da relação do homem com o trabalho e com a natureza. Porém, é nítido que estamos muito longe de romper com a trajetória dual vivenciada pela educação. Retomamos aqui a crítica feita por Rodrigues (2005), o qual afirma que o Decreto 5.154/04 representa um salto de quarenta anos: da reforma Capanema para a Lei 7.044/82.

Embora o documento-base da SEED/PR deixe claro que a formação integrada não possui fins semelhantes ao programa de profissionalização compulsória defendida pelo tecnicismo nas décadas de 70 e 80 – e meados da década de 90 –, na prática, tal proposta considera todos os modelos de formação profissional existentes no período anterior ao da elaboração da proposta atual: formação integrada, concomitante e externa. Além do mais, não faz nenhuma crítica aos outros modelos de formação profissional, desconsiderando, inclusive, que o capitalismo exige a formação de mão de obra qualificada e formada sob a lógica do capital.

O documento-base da SEED/PR argumenta que se não podemos superar a dualidade estrutural podemos, ao menos, criar as bases para o seu enfrentamento. No entanto, fica a pergunta: que preparo os professores possuem para agir de tal maneira? Se analisarmos a formação recebida pelos professores da área técnica, perceberemos que, na maioria das vezes, esses profissionais são bacharéis e não possuem uma formação calcada em princípios contrários aos do capitalismo – o que evidencia a importância de oferecer uma formação continuada específica que possibilite aos docentes compreender o real sob a ótica da contradição. E mesmo que o governo ofereça tais cursos, não podemos esquecer que adotar uma visão crítica de educação pressupõe que tal formação não poderá atender aos interesses

do capitalismo; ao contrário, deverá ir contra o próprio sistema. E, certamente, o Estado não permitirá que o ensino se estruture dessa maneira.

Os documentos-base possuem, sim, preceitos marxistas, porém, questionável se esta base teórico-epistemológica dá o suporte necessário para a real implantação de uma proposta crítica nas escolas. Mesmo levando em conta que noções críticas foram incorporadas, a necessidade de atender aos interesses do capitalismo continua presente, ainda que de modo velado – como verificamos na positividade dada pelo documento base da SEED/PR frente ao atual perfil de trabalhador, calcado na flexibilidade, ou então na inexistência de uma discussão sobre a práxis no documento do MEC.

Além do mais, as noções de Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia não são aprofundadas pelos documentos. Não podemos reduzir toda a teoria marxista em trinta, quarenta páginas – de documento – e também não há sugestões de leituras – além das referências utilizadas pelos documentos-base – que auxiliem os professores a ampliar seu conhecimento frente a essas categorias.

Por fim, entendemos que boa vontade política não é suficiente para superar o contexto dual do ensino, muito menos um simples documento base terá condições de mudar a realidade. Se, de um lado, os governos Lula e Requião apoiaram a elaboração de uma proposta crítica de educação, cumprindo sua promessa com a população de revogar o Decreto 2.208/97 e garantir a possibilidade de reintegrar a formação geral com a formação profissional; por outro, os governos não deram condições físicas, materiais, para a efetivação de tal proposta.

Devemos explicitar a complexidade em entender o contexto da educação profissional em sua totalidade – englobando os aspectos políticos, econômicos e, principalmente, históricos – num curto período de tempo. No entanto, salientamos que conseguimos compreender, de um modo geral, a realidade da educação profissional nos dias atuais, apontando as discussões referentes ao trabalho como princípio educativo e os limites e perspectivas presentes no campo da formação profissional integrada com o Ensino Médio.

6. REFERENCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª edição. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANDERY, Maria Amália. Introdução: Olhar para a história: caminho para a ciência Hoje. In.: ANDERY, Maria Amália (et. al.) **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 5.ed. Rio De Janeiro: Espaço e Tempo, 1994.

ANTUNES, Ricardo. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In.: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional da década de 1990. In.: KRAWCZIK, Maria Malta Campos; Sérgio Haddad. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **O Ensino Fundamental no Brasil**: avanços, perplexidades e tendências. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em 10 de Junho de 2009.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 10 de Junho de 2009.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 15 de setembro de 2010.

BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento base. Brasília, 2007.

BRESSAN, Vera. **Educação Geral e Profissional**: Ensino Integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica. Dissertação (Mestrado em educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2006.

CÊA, Georgina Sobreira dos Santos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado**: tendências e riscos. Anais da 29. Reunião Anual da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Caxambu.. Caxambu, 2006.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

Cunha, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.

Cunha, Luiz Antonio. **O profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000b.

Cury, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez 2000.

Dagnino, Renato. **Enfoques sobre a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade: neutralidade e determinismo**. Revista de Ciência da Informação – Datagranzero, v. 3, n. 6, dez/2002.

Davanço, Sandra Regina. **A implantação do ensino Médio Integrado no Estado do Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade**. Dissertação (Mestrado em educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2008.

Delors, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

Duarte, Newton. A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski. In: Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima; Silva, Vandeí Pinto da; Miller, Stela (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

Faria, José Henrique. **Seqüestro da Subjetividade e as Novas Formas de Controle Psicológico no Trabalho: uma Abordagem Crítica ao Modelo Toyotista de Produção**. In: Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação e Pesquisa em Administração. CD-ROM Campinas.: ENANPAD, 2001.

Ferretti, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90**. Educ. Soc. [online]. ISSN 0101-7330/1997, vol.18, n.59, 1997.

Freitas, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educ. Soc. [online]. vol.28, n.100, 2007.

Frigotto, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação, vol. 14, n. 40, Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Concepções no mundo do trabalho e o ensino médio. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educ. Soc. [online], vol.26, n.92, pp. 1087-1113. ISSN 0101-7330, 2005

GARCIA, Sandra Regina de. **A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios**. Tese (Doutorado em educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2009.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, Antonio. A ciência e as ideologias científicas. In.: **Cadernos do Cárcere**. Vol.1. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1968.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

JÚNIOR, Justino de Sousa. **Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. Anais. Caxambu, 2008.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, Civilização, 1978.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1998.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In.: FERREIRA, Naura, S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Rio de Janeiro, Boletim Técnico do SENAC, v. 28, n.2, maio/ago., 2002.

_____. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan/abr, 2003.

_____. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 4.ed.: São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. (org.). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Michelle Fernandes. **Roque Spencer Maciel de Barros:** pensamento e intervenção na reforma universitária de 1968. Dissertação (Mestrado em educação) Setor de Educação, Universidade Estadual do Maringá. Maringá: 2005.

LÖVY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen:** Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 2. Ed. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LUCENA, Carlos et. Al. F. A. **Von Hayek e o conhecimento tácito:** uma análise das suas contradições. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 31-50,ago.2010.

LUKÁCS, György. **O Trabalho.** Tradução de Ivo Tonet (UFAL), cap. 1, v. 2, “Il Lavoro”, da edição italiana Per una Ontologia de l'Essere Sociale Roma: Ed. Rinuti, 1981.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo, Cortez, 1989.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Os 18 de Brumário de Louis Bonaparte.** São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. A mercadoria. In.: MARX, Karl. **O Capital.** 14. ed. Livro primeiro, vol.1. São Paulo: Bertrand Brasil S.A, 1994.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** 4.ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

NAGEL, L. **Transformações históricas e processos educativos.** In: II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira. SBHE. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação, NATAL/RN, 2002.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **Ensino Médio no Brasil:** determinações históricas. Publicatio UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, v. 15, p. 77-87, 2007.

NORONHA, Olinda Maria. **Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora.** Revista Quaestio. v.12. Sorocaba/SP, 2010.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores:** para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

PARANÁ. **Diretrizes da educação profissional: fundamentos políticos e pedagógicos.** Curitiba, 2006.

RAMOS, Marise, Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado.** In.: PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2008.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa (Coord.). **Trabalhadores urbanos e ensino profissional.** 2ª ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1986.

RODRIGUES, José. **Ainda a educação politécnica:** o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. Rev. Trabalho, Educação e Saúde, v. 3 n. 2, p. 259-282, 2005.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio DE Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. Revista Trabalho, Educação e Saúde. N.1, Vol.1, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** *Revista Brasileira de Educação* - ANPED - v.12 - n.34 – 2007.

TENCA, Álvaro. **Senhores dos trilhos: racionalização, trabalho e tempo livre nas narrativas de ex-alunos do Curso de Ferroviários da Antiga Paulista.** São Paulo: UNESP, 2006.

TITTON, Mauro. **O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo:** ampliando o debate com os movimentos de luta social. Anais da 31. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Caxambu, 2009.

TONET, Ivo. **A ideologia Alemã:** introdução. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/A_Ideologia_Alema-Introducao.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2011.

TUMOLO, Paulo. Sérgio. **Educação dos trabalhadores, consciência de classe e revolução social:** a atualidade de velhas questões. In: I EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 2005, Bauru. I EBEM - Anais, 2005.

VÁZQUEZ. Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WEINSTEIN, Barbara. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964).** São Paulo. Cortez: CDAPH-IFAN – Universidade São Francisco, 2000.

ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO
INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO**

DOCUMENTO BASE

Brasília, dezembro de 2007.

Presidência da República Federativa do Brasil

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Coordenação Editorial

Dante Henrique Moura

Texto

Dante Henrique Moura
Sandra Regina de Oliveira Garcia
Marise Nogueira Ramos

APRESENTAÇÃO

Entre as razões do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, a opção pelo apoio a forma de oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio dá-se, principalmente, pelo fato de ser a que apresenta melhores resultados pedagógicos. Assim, o PDE propõe sua consolidação jurídica na LDB, com o acréscimo de uma seção especificamente dedicada à articulação entre a educação profissional e o ensino médio, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e pelo financiamento para a melhoria da qualidade do ensino médio integrado e ampliação de sua oferta nos sistemas de ensino estaduais por meio do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.

Assim, o Programa Brasil Profissionalizado visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, por meio da prestação de assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico; construção de laboratórios de física, química, biologia, matemática, informática e os recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da SETEC; aquisição de acervo bibliográfico; material de consumo e formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo.

Porém, faz-se igualmente necessária uma ação política concreta de explicitação, para as instituições e sistemas de ensino, dos princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional. Nesse sentido, este documento-base propõem-se a contextualização dos embates que estão na base da opção pela formação integral do trabalhador, expressa no Decreto nº 5.154/2004, apresentando os pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.

No entanto, tal política somente logrará êxito se, para além dos esforços governamentais, a sociedade civil entendê-la como necessária e adequada à formação de seus cidadãos e com ela comprometer-se, visando o enriquecimento e consolidação desse projeto.

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

Apresentação

Introdução

- 1 Panorama da Educação Profissional e do Ensino Médio: (des)construções a partir da década de 1980
 - 1.1 Antecedentes Históricos
 - 1.2 A Última Etapa da Educação Básica e a Educação Profissional na Constituinte de 1988 e na Gênese da LDB (Lei Nº 9.394/1996)
 - 1.3 A Reforma da Educação Profissional da Segunda Metade dos Anos 1990: o Decreto nº 2.208/1997 e o Proep
 - 1.4 Uma Nova Chance para a Integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: o Decreto nº 5.154/2004
- 2 Por uma Política Pública Educacional de Integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
 - 2.1 A Articulação entre as Políticas Setoriais do Estado Brasileiro
 - 2.2 A Necessária Interação entre o MEC e os Sistemas de Ensino
 - 2.3 Quadro Docente Próprio e sua Formação
 - 2.4 Financiamento
- 3 Concepções e Princípios
 - 3.1 Formação Humana Integral
 - 3.2 Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como Categorias Indissociáveis da Formação Humana
 - 3.3 O Trabalho como Princípio Educativo
 - 3.4 A Pesquisa como Princípio Educativo: o trabalho de produção do conhecimento
 - 3.5 A Relação Parte-Totalidade na Proposta Curricular
- 4 Alguns Fundamentos para a Construção de um Projeto Político-Pedagógico Integrado

INTRODUÇÃO

Em 2003, o Ministério da Educação/SEMTEC, organizou dois seminários que foram o marco da discussão da **integração**. O primeiro Seminário Nacional “**Ensino Médio: Construção Política**” que ocorreu em Brasília em maio de 2003, teve como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional “**Concepções, experiências, problemas e propostas**” específico da educação profissional e tecnológica e teve como base de discussão, o documento intitulado: “**Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**”, o resultado dessas discussões foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, em 2004, “**Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**”.

Nesses seminários, principalmente no segundo, ficou evidenciado duas concepções de educação profissional, a primeira ancorada nos princípios do Decreto nº. 2.208/97, que na sua essência separava a educação profissional da educação básica, e outra que trazia para o debate os princípios da educação tecnológica/politécnica. O documento do MEC já apontava naquele momento a perspectiva de integração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, tendo como objetivo o aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador.

A discussão sobre as finalidades do ensino médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

A SEMTEC/MEC assumiu, portanto, a responsabilidade e o desafio de elaborar uma política que superasse essa dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional. Muitas reuniões foram realizadas com todos os segmentos da sociedade com o intuito de discutir a proposta de uma política que recuperasse o que o Decreto nº. 2.208/97 coibia, isso é, a possibilidade da integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo. O debate sobre a mudança na legislação, uma reivindicação dos educadores progressistas desde a origem do Decreto nº. 2.208/97, explicita novamente visões diferenciadas sobre a relação entre a educação básica e a profissional.

A possibilidade mais imediata para o enfrentamento desse problema foi a proposição de uma nova regulamentação, o Decreto nº. 5.154/04, amplamente discutido com a sociedade.

A exposição de motivos desse decreto argumenta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 39 apregoa que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Vê-se, portanto, que a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, antes de tudo, um princípio a ser seguido. O artigo 40, por sua vez, estabelece que a educação profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Tendo primeiro se pronunciado sobre um *princípio*, nesse item, a Lei se pronuncia sobre a *forma* como a educação profissional pode ser desenvolvida.

O termo “articulação” indica a conexão entre partes, nesse caso, a educação profissional e os níveis da educação nacional. No caso do ensino médio, etapa final da educação básica, essa articulação adquire uma especificidade quando o artigo 36, parágrafo 2º, apregoa que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Nesse caso, a articulação pode chegar ao máximo, promovendo uma verdadeira “integração”, por meio da qual educação profissional e ensino regular se complementam, conformando uma totalidade. A

Lei assegura que os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos (art. 36, § 3º). A preparação do estudante para o exercício de profissões técnicas realizada no ensino médio configura uma habilitação técnica que, segundo o parágrafo 4º do art. 36, poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Portanto, o desenvolvimento da habilitação profissional no ensino médio é uma possibilidade legal e necessária aos jovens brasileiros, devendo-se ter assegurada a formação geral, de acordo com as finalidades dispostas no artigo 35 e com os princípios curriculares a que se referem o artigo 36. Entretanto, o Decreto nº 2.208/97, ao regulamentar a educação profissional, incluindo o parágrafo 2º. do artigo 36 da LDB, impossibilitou qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio. Essa medida era carente de respaldo legal, uma vez que estabelecia uma restrição a algo que a lei maior da educação permite. Com isso, a revogação de tal decreto era urgente. Essa revogação veio a ser feita mediante um novo decreto regulamentador dos artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB, a fim de esclarecer e explicitar aos sistemas de ensino como a educação profissional pode se integrar e se articular à educação escolar, definindo-se as possibilidades de oferta de cursos em cada uma das etapas e dos níveis da educação nacional.

Estava claro, entretanto que, mais importante do que a regulamentação formal, era imprescindível uma política indutora da implantação do ensino médio integrado à educação profissional. Nesse sentido, se pretendia fazer desse decreto um instrumento transitório de regulamentação, para que a ampliação e o aprofundamento do debate permitissem desembocar numa regulamentação democrática e coletivamente construída. Não obstante ao compromisso com esse propósito e considerando a necessidade de se revogar o Decreto nº. 2.208/97, não seria possível aguardar a regulamentação definitiva sem que as bases organizacionais da educação profissional em articulação com o ensino regular fossem estabelecidas. Por isso, a necessidade de um decreto que, além de revogar o anterior, regulamentasse transitoriamente os artigos da LDB que dispõem

sobre o ensino médio e a educação profissional. Isso expressava a responsabilidade do Ministério da Educação com sua incumbência de “coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (LDB, art. 8º. § 1º.)”. Atualmente, o projeto de emenda à LDB, em tramitação no Congresso Nacional, visa incorporar ao texto maior da educação o princípio da integração.

Acompanhada a essa medida, porém, segue uma ação política concreta de explicitação dos princípios e diretrizes às instituições e sistemas de ensino, por meio deste documento. A intenção é de que a sociedade civil se comprometa com essa política, considerando-a necessária e adequada à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua autonomia e emancipação.

1. PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DO ENSINO MÉDIO: (DES)CONSTRUÇÕES A PARTIR DA DÉCADA DE 1980¹

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A relação entre educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Nesse sentido, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes.

Os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI (Brasil, 1999 - Parecer nº 16/99-CEB/CNE).

Nessa direção, ao longo do século XIX foram criadas várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. Segundo Manfredi,

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio. (Manfredi, 2002, p. 76-77, citado por Maciel, 2005, p. 31).

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os

¹ Este capítulo foi produzido a partir do texto Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração (Moura, 2006), apresentado na **1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica**, realizada em Brasília – DF, no período de 5 a 8 de novembro de 2006, assim como de uma versão revisada do mesmo texto apresentada no âmbito do GT Trabalho e Educação na **30ª Reunião Anual da ANPED**, realizada em Caxambu/MG, no período de 7 a 10 de outubro de 2007 (Moura, 2007).

demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes.

O início do século XX trouxe uma novidade para a educação profissional do país quando houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional. Assim, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas “aos pobres e humildes”, e instalou dezenove delas, em 1910, nas várias unidades da Federação.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

Nesse contexto, chega-se às décadas de 30 e 40, marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira.

É nesse momento que no Brasil se fortalece a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras, profundamente afetadas pela crise da agricultura do café dos anos 20 e pelo *crash* da bolsa de Nova Iorque, em 1929.

Esse processo de industrialização e modernização das relações de produção exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional. Como parte das respostas a essas demandas, foram promulgados diversos Decretos–Lei para normatizar a educação nacional.

Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº.

4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”².

Esse esforço governamental evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio.

Entretanto, reafirmava-se a dualidade, pois o acesso ao ensino superior, via processo seletivo, continuava ocorrendo em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente (Kuenzer, 1997).

Desse modo, após a Reforma Capanema, a educação brasileira denominada regular, fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. A educação básica dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário, subdividido em ginásial e colegial.

A vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior.

Apesar dessa diferenciação, é nesse contexto que, por meio de exames de adaptação, surge pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico (o colegial, com suas variantes científico e clássico) e os cursos profissionalizantes de nível médio.

Outra fase de grande efervescência política em torno das questões educacionais foi o período que antecedeu a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. O projeto de Lei começou a tramitar no Congresso Nacional em 1948, portanto na fase de redemocratização do país pós Estado Novo, entretanto a Lei nº 4.024 (a primeira LDB) só entrou em vigor em 1961.

² Para Grabowski (2005), integram o Sistema “S”: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SESI – Serviço Social da Indústria, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do Comércio, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes, SEST – Serviço Social dos Transportes, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

Todo o período de trâmite e discussões foi extremamente rico em debates acerca da sociedade brasileira que estava em conflito entre modelos distintos de desenvolvimento. A política educacional refletiu esses conflitos de poder, de modo que a luta em torno à criação da LDB ocorreu em meio à polarização de interesses entre os setores populares e populistas que pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro, ambos incorporados na proposta do Ministro Clemente Mariani (Freitag, 1979).

Enquanto isso, os setores vinculados às classes hegemônicas, cujos interesses estavam materializados no substitutivo Lacerda (de Carlos Lacerda) reivindicavam a redução da ação da sociedade política sobre a escola. Desse modo, defendiam que a educação fosse ministrada predominantemente em escolas privadas. Na visão deles, as escolas públicas deveriam ser complementares para quem não “quisesse” matricular os filhos na escola particular, de forma que os pais teriam “liberdade” de escolher a escola dos filhos. Também incorporavam a defesa da subvenção do Estado para as escolas, inclusive às privadas. Justificavam a proposta alegando que o Estado precisava assegurar a boa educação dos futuros cidadãos, independentemente da escola “escolhida” pelas famílias (Freitag, 1979). Finalmente, também era advogado por esse grupo, o fato de que a obrigação do Estado de subvencionar as escolas privadas não lhe daria o direito de fiscalizar essa rede, em nome da liberdade de ensino.

Foi desse contexto de conflitos que resultou a primeira LDB, a qual, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação. Esse fato colocava, formalmente, um fim na dualidade de ensino.

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências,

as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho.

Assim chega-se aos anos 1970, de modo que em 1971, sob o governo militar, há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus -, a qual se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos.

As mudanças concentraram-se na educação de grau primário e de grau médio, mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginásial e colegial, os quais foram transformados em 1º grau e 2º grau, sendo que o 1º grau agrupou o primário e o ginásial e o 2º grau absorveu o colegial.

Um aspecto extremamente relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, foi o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. Uma conjugação de fatores produziu essa compulsoriedade. Por um lado, um governo autoritário com elevados índices de aceitação popular, evidentemente interessado em manter-se dessa forma. Para isso era necessário dar respostas à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretava uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior.

Entretanto, esse governo tinha seu projeto de desenvolvimento do Brasil centrado em uma nova fase de industrialização subalterna, o que ficou conhecido como o *milagre brasileiro*. Esse *milagre* demandava por *mão-de-obra* qualificada (técnicos de nível médio) para atender a tal crescimento.

Assim, a opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares, mas que pudesse “atendê-las”. Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, o que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho” - em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento.

Entretanto, na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com

os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites.

Nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Em primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão.

Entretanto, de forma incoerente com o discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão.

Diante desse quadro, observa-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Esse movimento alimenta o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal, pois era e continua sendo a classe média que tem algum poder de pressão junto às esferas de governo.

Nesse processo, a profissionalização obrigatória vai desvanecendo-se, de modo que ao final dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990, quando, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, já quase não há mais 2º grau profissionalizante no país, exceto nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino.

1.2 A ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CONSTITUINTE DE 1988 E NA GÊNESE DA LDB (LEI Nº 9.394/1996)

Igualmente ao trâmite que resultou na primeira LDB – a de 1.961-, no processo mais recente de onde emergiram a nova Carta Magna de 1988 e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) o país estava saindo de um período ditatorial e tentando reconstruir o estado de direito, de modo que os conflitos não eram pequenos em torno de projetos societários distintos.

Na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que *gasta muito e não faz nada bem feito*.

Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996³.

Especificamente no que tange à relação entre a última etapa da educação básica (atual ensino médio, à época 2º grau) e a educação profissional, no processo de elaboração da nova LDB, ressurgiu o conflito da dualidade (Frigoto, Civatta e Ramos, 2005). De um lado a defesa da formação profissional *lato sensu* integrada ao 2º grau nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos constante no primeiro projeto de Lei de LDB, apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elísio, que tratava o 2º grau da seguinte forma:

A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (Brasil. 1991, art. 38 citado por Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

³ Análises mais profundas sobre a questão educacional brasileira na Constituinte de 1988 e na LDB de 1996 podem ser encontradas em Fávero (2005) e Machado (1997), dentre outros.

Nessa proposta, o papel do 2º grau estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo. Dessa forma, “seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos.” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 35).

Nesse contexto, a politecnia relaciona-se com “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140). De acordo com essa visão, a educação escolar, particularmente o 2º grau, deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de (re)construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico.

Essa perspectiva de formação integral foi perdendo-se gradativamente em função da mesma correlação de forças já mencionada anteriormente ao se tratar do embate entre educação pública e educação privada. Desse modo, o texto finalmente aprovado pelo Congresso Nacional em 1996 – o substitutivo Darcy Ribeiro – consolida, mais uma vez, a dualidade entre a última etapa da educação básica, que passa a denominar-se ensino médio, e a educação profissional.

O texto é minimalista e ambíguo em geral e, em particular, no que se refere a essa relação – ensino médio e educação profissional. Assim, o ensino médio está no Capítulo II que é destinado à educação básica. Enquanto a educação profissional está em outro, o Capítulo III, constituído por três pequenos artigos.

Assim sendo, como a educação brasileira fica estruturada na nova LDB em dois níveis - educação básica e educação superior - e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice.

Apesar disso, no § 2º do artigo 36 – Seção IV do Capítulo II – que se refere ao ensino médio estabelece-se que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, **poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.**” (grifo nosso)

Por outro lado, no artigo 40 – Capítulo III –, está estabelecido que “a educação profissional será desenvolvida **em articulação com o ensino regular** ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (grifo nosso)

Esses dois pequenos trechos da Lei são emblemáticos no sentido de explicitar o seu caráter minimalista e ambíguo. Esses dispositivos legais evidenciam que quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles.

Cabe ressaltar que essa redação não é inocente e desinteressada. Ao contrário, objetiva consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, o que já era objeto do Projeto de Lei de iniciativa do poder executivo que ficou conhecido como o PL nº. 1.603, o qual tramitava no Congresso Nacional em 1996 anteriormente à aprovação e promulgação da própria LDB.

O conteúdo do PL nº. 1.603 que, dentre outros aspectos, separava obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional, encontrou ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e gerou uma mobilização contrária da comunidade acadêmica, principalmente, dos grupos de investigação do campo trabalho e educação, das ETF e dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET.

Em função dessa resistência e da iminência da aprovação da própria LDB no Congresso Nacional diminui-se a pressão governamental com relação ao trâmite do PL nº. 1.603, uma vez que a redação dos artigos 36 – Ensino Médio – e 39 a 42 – Educação Profissional – possibilitavam a regulamentação na linha desejada pelo governo por meio de Decreto do Presidente da República, o que se materializou em abril de 1997, poucos meses após a promulgação da LDB, ocorrida em dezembro de 1996.

Dessa forma, o conteúdo do PL 1603 foi praticamente todo contemplado no Decreto nº 2.208/1997, de maneira que foi alcançado o intuito

de separar o ensino médio da educação profissional sem que fosse necessário enfrentar o desgaste de tramitar um Projeto de Lei ao qual havia ampla resistência.

1.3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SEGUNDA METADE DOS ANOS 1990: O DECRETO Nº 2.208/97 E O PROEP

O Decreto nº. 2.208/97, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações deles decorrentes ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional. Nesse contexto, o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Seqüencial, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, após a educação básica.

Juntamente com o Decreto nº. 2.208/97, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio Proep.

Apesar da crítica que merece essa lógica privatizante que transferiu grande parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada a baixos custos, é necessário reconhecer que a reforma da educação profissional e o Proep foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou, de forma que ao serem analisados a partir dessa perspectiva, revelam-se muito *eficientes*.

Existem vários aspectos que demonstram essa “eficiência”. Aqui serão destacados apenas dois deles. O primeiro diz respeito à lógica da relação entre o Proep e a Rede Federal de Educação Profissional e

Tecnológica e entre o Programa em questão e as escolas estaduais e comunitárias.

A função do Proep para a Rede Federal era reestruturá-la desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional. Mediante projeto, essas instituições receberam aporte de recursos, via Proep, com o objetivo de reestruturarem-se a fim de assumir a nova função, ou seja, a de buscar arrecadação a partir da prestação de serviços à comunidade na perspectiva de aumentar sua capacidade de autofinanciamento e, dessa forma, o Estado gradativamente se eximiria do custo com sua manutenção.

Paralelamente ao aporte de recursos do Proep, o orçamento público das instituições federais de educação tecnológica foi sendo reduzido, uma vez que esse Programa tinha duração determinada com previsão inicial de 5 anos⁴, ao final dos quais, segundo a lógica da reforma, era necessário que essas instituições estivessem preparadas para buscar parte de seus orçamentos por meio da venda de cursos à sociedade e de outras formas de prestação de serviços.

Cabe destacar que os critérios de elegibilidade dos projetos institucionais eram extremamente coerentes com a reforma da educação profissional e tecnológica. Assim, o projeto que apresentasse alguma proposta relacionada com o ensino médio era sumariamente descartado, medida compatível com a separação do ensino médio da educação profissional e, mais ainda, com o afastamento definitivo das instituições federais de educação tecnológica da educação básica.

Nessa mesma direção, a Portaria nº 646/97 determinou que a partir de 1998 a oferta de vagas de cada instituição federal de educação tecnológica no ensino médio corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997, os quais conjugavam ensino médio e educação profissional. Desse modo, na prática, essa simples Portaria determinou a redução da oferta de ensino médio no país – algo flagrantemente

⁴ Na verdade, em função de constantes atrasos na elaboração e execução dos projetos nos moldes exigidos pela forte burocracia definida pelo BID, esse prazo foi ampliado, de maneira que em 2007 algumas ações ainda estão sendo executadas, principalmente, nos sistemas estaduais.

inconstitucional, mas que teve plena vigência até 01/10/2003, quando foi publicada no Diário Oficial da União a sua revogação por meio da Portaria nº. 2.736/2003.

Merece ressaltar que a manutenção de 50% da oferta do ensino médio na Rede Federal não era a intenção inicial dos promotores da reforma. Ao contrário, a idéia era extinguir definitivamente a vinculação das instituições federais de educação tecnológica com a educação básica. Na verdade, a manutenção desses 50% foi fruto de um intenso processo de mobilização ocorrido na Rede, principalmente, entre 17 de abril e 14 de maio de 1997, datas de publicação do Decreto nº. 2.208 e da Portaria nº. 646, respectivamente.

Além disso, a Rede Federal teve sua expansão limitada. A União só poderia criar novas unidades para o ensino técnico mediante “parceria com os estados, os municípios, o setor produtivo ou organizações não-governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (Cunha, 2005, p. 256). Os objetivos do Proep determinavam que o aumento da quantidade de centros de educação profissional dar-se-ia apenas pela iniciativa dos estados ou dos municípios – isoladamente ou em associação com o setor privado – ou de entidades privadas sem fins lucrativos (segmento comunitário) – isoladamente ou em associação com o setor público. A expansão da educação profissional deveria basear-se, preferencialmente, no segmento de escolas comunitárias, organizadas como entidades de direito privado.

O segundo aspecto de “eficiência” da reforma encontra-se em fatos que se fortalecem mutuamente: a LDB de 1996, que ratificou e potencializou o âmbito educacional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado, e a regulamentação da educação profissional como sistema paralelo, pelo Decreto nº. 2.208/97, concebendo a articulação entre ensino médio e educação profissional como entre dois segmentos distintos, definindo para este último segmento três níveis: básico, técnico e tecnológico. É importante ressaltar que o texto do decreto assume os cursos tecnológicos como pertencentes a educação superior (posição ratificada pelo Conselho Nacional de Educação que, claramente, define os cursos desse nível como graduação, conforme Parecer CNE/CES 436/2001, Parecer CNE/CP 29/2002 e

Resolução CNE/CP 03/2002), porém, com carga horária mínima significativamente menor que as demais carreiras deste nível.

A combinação desses fatos associados à cultura nacional que supervaloriza socialmente o diploma de estudos em nível superior, embora não se possa estabelecer uma correspondência linear entre o *status* social supostamente conferido por esses diplomas e a repercussão econômica destes para os seus detentores, fez com que houvesse a proliferação, em uma expansão sem precedentes, de cursos superiores de tecnologia na iniciativa privada, sem controles muito eficientes sobre a qualidade dos mesmos. Na verdade, segundo a lógica inicialmente apresentada, o que realmente importava era o fortalecimento do mercado educacional e isso, efetivamente, aconteceu.

Evidentemente, não se pode colocar em lugar comum as ofertas de cursos superiores de tecnologia comercializados em grande parte das instituições privadas e as proporcionadas pela maioria dos Cefets e outras instituições de educação superior públicas, as quais, em sua maioria, são concebidas a partir de uma lógica bem distinta da de mercado, entre muitos outros aspectos porque são públicas, gratuitas e, em geral, de boa qualidade.

Na prática, sem experiência de oferta de educação profissional e sem conseguir cumprir as exigências do contrato, grande parte das escolas estaduais ou comunitárias financiadas pelo Proep não alcançou a pretendida autonomia de gestão e menos ainda a independência de recursos do orçamento público para sua manutenção, acarretando a não oferta do percentual de vagas gratuitas previstas, abandono das instalações, concluídas ou não, ou dos equipamentos ou funcionamento em estado precário.

Como se vê, todo esse contexto do final dos anos 1990 produziu efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis. No que se refere à educação básica, a síntese é a explicitação legal da dualidade entre ensino médio e educação profissional, com todas as conseqüências que isso representa.

1.4 UMA NOVA CHANCE PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O DECRETO Nº 5.154/2004

No início do mandato do governo federal em 2003, e mesmo antes, no período de transição, ocorreu o recrudescimento da discussão acerca do Decreto nº 2.208/97, em especial no tocante à separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional.

Esse processo resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação. Desse modo, durante o ano de 2003 e até julho de 2004 houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional.

Assim, retoma-se a discussão sobre a educação politécnica⁵, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 2003, p.140, citado por Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 42) sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos.

Nessa perspectiva, a escolha por uma formação profissional específica em nível universitário ou não só viria após a conclusão da educação básica de caráter politécnico, ou seja, a partir dos 18 anos ou mais de idade.

Entretanto, essa retomada produz reflexões importantes quanto à possibilidade material da implementação, hoje em dia, da politécnica na educação básica brasileira na perspectiva aqui mencionada. Tais reflexões e análises permitiram concluir que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politécnica ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar

⁵ Aqui se entende educação politécnica como equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

o rendimento familiar ou mesmo a auto-sustentação muito antes dos 18 anos de idade.

Assim, a tentativa de implementar a politecnia de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem “se dar ao luxo” de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar.

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país.

Essa solução é transitória (de média ou longa duração) porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um luxo o fato dos jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade. Ao mesmo tempo, é viável porque “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 43).

Foi a partir dessa convergência mínima dentre os principais sujeitos envolvidos nessa discussão que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto nº 5.154/04. Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subseqüentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.

O Decreto nº 5.154/04 surge na realidade educacional brasileira em um momento de profunda crise do ensino médio. Nessa etapa educacional, só

são oferecidas cerca de 50% das vagas necessárias (Lodi, 2006). Além disso, falta um sentido, uma identidade para o tipo de ensino médio que é proporcionado à população e, portanto, urge buscá-la.

Essa falta de sentido/identidade está posta em duas dimensões. Uma relativa à sua própria concepção e outra relacionada com o deficiente financiamento público. Esse problema de financiamento contribui para a falta de qualidade do ensino médio, mesmo se nessa análise fosse possível abster-se de considerar os problemas inerentes à concepção. Evidentemente, esse quadro, além de outros aspectos, contribui para que, a cada dia, aumente o número de adolescentes excluídos do ensino médio na faixa etária denominada de *própria* ou *regular*.

Além disso, essa etapa educacional é pobre de sentido tanto na esfera pública quanto privada. Nessa perspectiva, é necessário conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta) ⁶. Esse ensino médio dever ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.

Entretanto, esse tipo de oferta não é amplamente proporcionada à população, pois grande parte das escolas privadas concentram seus esforços em aprovar os estudantes nos vestibulares das universidades públicas - mais bem reconhecidas que as universidades privadas -, adotando uma concepção de educação equivocada, na qual se substitui o todo (formação integral) pela parte (aprovação no vestibular).

⁶ Essa dualidade não é fruto do acaso, mas sim da separação entre a educação proporcionada aos filhos das classes média-alta e alta e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores. Entretanto, como o objetivo central deste trabalho não está circunscrito a essa oferta educacional, sugerimos, para um maior aprofundamento sobre a matéria, consultar: Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Cefet-RN, 2005; e Moura; Baracho; Pereira; Silva, 2005

Por outro lado, embora haja escolas públicas de excelente qualidade, essa não é a regra geral. Dessa forma, grande parte dessas escolas, nas quais estudam os filhos da classe trabalhadora, tentam reproduzir o academicismo das escolas privadas, mas não conseguem fazê-lo por falta de condições materiais concretas. Deste modo, em geral, a formação proporcionada nem confere uma contribuição efetiva para o ingresso digno no mundo de trabalho nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior.

Uma possibilidade para os filhos da classe trabalhadora é a tentativa de ingresso em uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica⁷, instituições que historicamente atuam com referência em vários dos componentes que constituem a formação integral. Entretanto, tornar-se aluno dessas escolas não é fácil, pois a concorrência nos processos seletivos é muito elevada, uma vez que a quantidade de vagas que podem oferecer é muito menor do que a demanda. Para ilustrar melhor essa afirmação, apresenta-se a distribuição das matrículas no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio no Brasil, em 2005.

Tabela 1 – Matrícula no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio no Brasil por dependência administrativa

Dependência administrativa	Ensino Médio (Regular)	Ensino Médio (EJA)		Ensino Médio (TOTAL)	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
		Presencial	Semi presencial		
Brasil	8.906.820	1.345.165	405.497	10.657.482	744.690
Federal	67.650	814	-	68.464	79.878
Estadual	7.584.391	1.172.870	371.398	9.128.659	233.710
Municipal	186.045	45.754	15.558	247.357	23.074
Privada	1.068.734	125.727	18.541	1.213.002	408.028

Fonte: elaborado a partir de INEP/Censo Escolar 2006.

Ao analisar a Tabela 1, percebe-se que a oferta do ensino médio está concentrada nos sistemas e redes públicas (88,6% da oferta). Nota-se

⁷ É importante esclarecer que em alguns estados como em São Paulo, por exemplo, a rede Paula Souza atua fortemente na educação tecnológica. Na mesma direção, o estado do Paraná também está ampliando de forma significativa a oferta de educação profissional. Não obstante, essa não é a realidade predominante no país.

também que os cursos técnicos de nível médio correspondem a apenas 6,98% da oferta total do Ensino Médio. Além disso, a oferta, no âmbito federal, alcança escassos 10,73% do total de matrículas nesses cursos. E ainda mais, a oferta de cursos técnicos de nível médio é maior no âmbito privado (54,79%) do que no público (45,21%), mesmo incluindo-se as esferas municipal, estadual e federal. Finalmente, no que diz respeito ao público da modalidade EJA, na Rede Federal, essa oferta é praticamente nula em termos estatísticos.

Nessa perspectiva, a ampliação da oferta do ensino médio integrado nas instituições públicas de educação pode contribuir para uma efetiva (re)construção de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, significativa, para a vida de seus grupos destinatários.

Nesse sentido, algumas iniciativas governamentais têm potencializado essa ampliação, uma delas é o Projeto de Lei nº 919/2007, enviado pelo Executivo ao Congresso Nacional e cujo objetivo é incorporar à LDB o conteúdos dos Decretos nºs. 5.154/2004 e 5.840/2006, que tratam, dentre outros temas, do ensino médio integrado, tanto para os adolescentes recém concluintes do ensino fundamental e que ingressam no ensino médio, como para o público da educação de jovens e adultos.

2. POR UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO⁸

Para que a integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio constitua-se em política pública educacional é necessário que essa assuma uma amplitude nacional na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro.

⁸ Este capítulo foi produzido a partir dos seguintes textos: Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores (Moura, 2007c), apresentado no **18º EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, realizado em Maceió – AL, no período de 1 a 4 de julho de 2007; A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica (Moura, 2007b), apresentado no **XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, realizado em Porto Alegre, no período de 11 a 14 de novembro de 2007.

Para que isso possa ocorrer é fundamental que as ações desencadeadas nesse domínio sejam orientadas por um regime de coordenação e cooperação entre as esferas públicas em vários níveis:

- a) entre o MEC e outros ministérios, tendo em vista a articulação com as políticas setoriais afins;
- b) entre as secretarias do próprio MEC;
- c) entre o MEC as instituições públicas de educação superior – principalmente as que integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica –, os sistemas estaduais e os sistemas municipais de ensino;
- d) em cada estado, entre o respectivo sistema estadual e os sistemas municipais de educação com tratamento análogo ao Distrito Federal;
- e) em cada estado, entre o respectivo sistema estadual e os órgãos ou entidades responsáveis pelas políticas setoriais afins no âmbito estadual e dos municípios.

É esse regime de colaboração mútua que deverá contribuir para que os sistemas e redes públicos de educação que atuam/atuarão no ensino médio integrado possam fazê-lo a partir de soluções adequadas para questões centrais como: financiamento; existência de quadro específico de professores efetivos para atuar nos diversos cursos; formação inicial e continuada de docentes, técnico-administrativos e equipes dirigentes; infra-estrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outros aspectos relevantes.

Em seguida, são discutidas algumas especificidades desses elementos constituintes da política pública em discussão, acima mencionados.

2.1 A ARTICULAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS SETORIAIS DO ESTADO BRASILEIRO

A política educacional de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio requer sua articulação com outras políticas setoriais vinculadas, principalmente, ao Ministério de Trabalho e Emprego (MTE), ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), Ministério do

Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Saúde (MS), ao Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio (MDIC), entre outros.

Esses e outros ministérios são responsáveis por políticas públicas estruturantes da sociedade brasileira. Portanto, ao se pensar no ensino médio integrado como política pública educacional é necessário pensá-lo também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio, enfim, é necessário buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico do estado brasileiro, o que implica essas interrelações com, no mínimo, as políticas setoriais acima mencionadas.

Historicamente, a falta dessa articulação vem contribuindo, por um lado, para a superposição de ações e, por outro, para a falta da presença do estado brasileiro em muitas regiões do país.

Com o intuito de exemplificar superposições relativas ao financiamento da educação profissional e tecnológica, recorreremos a Grabowski; Ribeiro; e Silva (2003), os quais investigaram as ações inerentes a essa esfera. No estudo, esses autores identificaram 39 fontes públicas que financiam ações da educação profissional sem que haja uma efetiva coordenação e articulação entre os entes públicos envolvidos, implicando a existência de zonas de sobreposição, como também de lacunas na oferta da educação profissional.

Cabe destacar que dentre esses fundos públicos, encontram-se os recursos provenientes do Ministério da Previdência e Assistência Social que financiam os sistemas patronais de formação profissional, em especial as entidades pertencentes ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

2.2 A NECESSÁRIA INTERAÇÃO ENTRE O MEC E OS SISTEMAS DE ENSINO

Outro importante nível de articulação e interação que precisa ser aperfeiçoado com vistas à materialização do ensino médio integrado como política pública encontra-se, internamente, entre as secretarias e

departamentos do MEC, assim como entre o MEC e os estados e municípios. Para que essa interlocução entre o MEC e as unidades da federação se concretize, se faz necessário convocar outras entidades afetas à questão para uma efetiva participação, tais como o Conselho Nacional de Educação (CNE), os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), os Conselhos Municipais de Educação (CMEs), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho de Dirigentes dos Cefets (CONCEFET), o Conselho de Dirigentes das EAFs (CONEAF) e o Conselho dos Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF).

Também no plano local (município) e regional (estado ou mesorregião) é imprescindível a articulação e, além disso, a interação entre os entes que recebem financiamento público, na perspectiva de consolidar a política educacional em discussão. Esta questão nos remete ao regime de colaboração entre os entes federados, nos termos em que a CF de 1988 (artigo 211, caput) e a LDB (artigo 8º, caput) dispõem, qual seja: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino”, ainda que até os dias atuais, o regime em tela continue carecendo de pormenorização, o que poderia se dar por lei complementar.

Se o Regime de Colaboração propugna o compartilhamento de responsabilidades e encargos educacionais entre os entes federados, podendo se dar pela via de convênios, acordos, termos de cooperação, planos, entre outros instrumentos, há de esperar uma atuação efetiva das redes estaduais e federal de educação básica e de educação profissional.

Entretanto, análises das experiências de diversos programas educacionais do governo federal, em ambas gestões do Presidente Fernando Henrique Cardoso, conduzem a constatação de que o Regime de Colaboração entre os entes federados vem se realizando em meio a um contexto no qual a translação de responsabilidades tem levado não à cooperação, mas a um quadro de concorrência entre os entes federados. A par das poucas experiências academicamente avaliadas como bem sucedidas em torno da implementação do Regime de Colaboração, a literatura pertinente vem

apontando múltiplas dificuldades para a sua difusão, tais como: i) a ausência de regras institucionais que aprofundem o estímulo a práticas cooperativas entre os entes federados; ii) a precariedade dos dados e informações sobre a realidade escolar no país; iii) a tradição autoritária nas relações intergovernamentais, aqui caracterizada pela tendência à centralização e concentração do poder decisório nas esferas federal e estaduais; iv) a carência de espaços oficiais de coordenação, barganha e deliberação conjunta entre as instâncias federadas, em que pesem as iniciativas tanto do Consed, quanto da Undime nessa área (Ramos; Souza, Deluiz, 2007).

Nesse processo, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, além de oferecer o máximo de vagas possíveis no ensino médio integrado, pode cumprir um papel fundamental de articulação entre os entes federados, visando à efetivação do regime de colaboração. Portanto, um plano estratégico e estruturante da política de ensino médio integrado à educação profissional implica, necessariamente, a cooperação, a colaboração e a interação com os sistemas estaduais e municipais, quando for o caso, no sentido de contribuir para que tais sistemas construam e implementem seus currículos a partir de suas próprias realidades.

No campo das ações estruturantes que podem ser desenvolvidas em regime de colaboração entre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os sistemas estaduais, merece destaque a formação de profissionais para atuar nessa esfera educacional, principalmente, na formação docente. O potencial da Rede nesse domínio é muito grande, pois atua historicamente na formação de técnicos de nível médio, inclusive, na forma integrada ao ensino médio. Alguns Cefets, principalmente os mais antigos, atuam na formação de professores para a educação profissional há décadas. Além disso, nos últimos anos, outros Cefets vêm gradativamente passando a atuar nas licenciaturas voltadas para a educação básica, de forma que já estão construindo um bom corpo de conhecimentos no campo da formação de professores. Evidentemente, além dos Cefets, as próprias universidades públicas podem e devem constituir-se em *locus* dessa formação.

Outro aspecto importante que será potencializado por uma maior interação entre os sistemas estaduais/municipais e a Rede Federal é a

construção do conhecimento nessa esfera educacional, pois ela constitui-se em uma inovação no quadro educacional brasileiro. Portanto, é fundamental que se estructurem e se fomentem grupos de investigação nesse campo, os quais devem surgir associados aos processos de formação de professores.

É necessário, portanto, que haja essa aproximação entre os distintos sistemas educacionais para que se desenvolvam as ações estruturantes necessárias à materialização das intenções previstas neste Documento Base.

Assim, para que o ensino médio integrado se torne, efetivamente, política pública, não pode prescindir, do envolvimento das distintas esferas de governo, do mesmo modo que exige maior articulação com movimentos sociais, economias locais e sociedade civil em geral.

Finalmente, é preciso ter claro que os movimentos sociais, ao exercerem pressão sobre o poder público em defesa de suas demandas educacionais, tornam-se sujeitos indispensáveis ao processo de planejamento e formação teórico-epistemológica sobre educação profissional integrada ao ensino médio, por gerarem, também, conhecimento em seus campos de atuação. Enfim, as concepções de currículo, a construção e a atualização de projetos pedagógicos, as condições e o tamanho da oferta dos cursos são aspectos para os quais muito têm a contribuir os movimentos sociais, a exemplo do que se tem reivindicado e avançado no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e das comunidades indígenas, que identificam o ensino médio integrado como uma necessidade coerente com sua realidade.

2.3 QUADRO DOCENTE PRÓPRIO E SUA FORMAÇÃO

Para efetivação de uma política pública e não apenas um Programa de governo, é necessário conhecer as fragilidades e potencialidades dos sistemas educacionais, sejam eles federal, estaduais ou municipais, na busca da sua superação. Como já explicitado anteriormente, na década de 1990, com o recuo na oferta de cursos técnicos na Rede Federal e o completo desmonte do que se tinha nos sistemas estaduais, não houve por parte dos sistemas concursos públicos para compor o quadro de professores da área específica. A

primeira fragilidade, portanto, diz respeito à falta de quadro de professores efetivos no domínio da educação profissional, principalmente, nos estados e municípios. Em decorrência, com vistas à expansão da oferta do ensino médio integrado, cujos cursos terão duração, em sua grande maioria, de quatro anos, é fundamental (re)constituir esses quadros efetivos, uma vez que não se poderá trabalhar nessa perspectiva curricular com professores contratados precariamente/temporariamente.

Assim sendo, é responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais a (re)composição de seus quadros de professores. Como consequência dessa carência, caracteriza-se a segunda fragilidade a ser superada, ou seja, a formação de professores que constituirão esses quadros efetivos. Tal formação deve ocorrer em duas dimensões. A primeira é a formação inicial. Os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. O parecer do CNE/CEB nº 02/97 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a Educação Profissional, mas os mesmos precisam ser revistos, pois não atendem a necessidade de formação, principalmente dos sistemas estaduais de ensino. Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica.

O segundo aspecto a ser considerado é o da formação continuada. Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política. O MEC, por meio da Rede Federal e universidades federais, e os estados, por meio das universidades estaduais, deverão atuar em conjunto nas suas regiões para elaborar e executar ações de formação para os professores que forem atuar seja na área básica ou na específica.

Além disso, a construção dessa formação, tanto inicial quanto continuada, necessariamente envolverá o MEC, por meio, no mínimo, de suas Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Superior (SESU), Básica (SEB) e Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Igualmente, deverão ser envolvidas as associações de pesquisa, sindicatos e outras entidades afins ao campo da educação superior, em geral, da formação de professores e da educação profissional e tecnológica, assim como os sistemas estaduais e municipais de educação.

Desse modo, assume-se como ponto de partida, que a formação dos profissionais para o ensino médio integrado deve guardar suas especificidades, mas também precisa estar inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a educação profissional e tecnológica.

Essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes (Moura, 2007b). Assim, seu objetivo macro deve ser necessariamente mais ambicioso, centrado no âmbito das políticas públicas, principalmente, as educacionais e, particularmente, as relativas à integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o *mercado de trabalho* e o fortalecimento da economia.

Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrílicos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (Freire, 1996).

Além disso, é necessário fazer esforços em três dimensões distintas e igualmente importantes: a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que ainda vão iniciar

formação como futuros profissionais da educação profissional e tecnológica (MOURA, 2007b).

No caso específico dos professores, em qualquer dessas dimensões, ao revisitar Moura (2004; 2007b) e Santos (2004), incorporando alguns elementos novos, conclui-se que essa formação, dentre outros aspectos, deve contemplar três eixos fundamentais:

- a) conhecimentos específicos de uma área profissional;
- b) formação didático-político-pedagógica;
- c) integração entre a EPT e a educação básica.

Esses três eixos devem interagir permanentemente entre si e estarem orientados a um constante diálogo com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

Tais eixos devem ainda contemplar:

- a) as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, formação humana e educação;
- b) as políticas públicas e, sobretudo, educacionais de uma forma geral e da educação profissional e tecnológica em particular;
- c) o papel dos profissionais da educação, em geral, e da educação profissional e tecnológica, em particular;
- d) a concepção da unidade ensino-pesquisa;
- e) a concepção de docência que se sustente numa base humanista;
- f) a profissionalização do docente da educação profissional e tecnológica: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- g) o desenvolvimento local e a inovação.

Com relação especificamente ao ensino médio integrado, ao se tratar de um domínio educacional em processo de construção, coincidimos com o Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA⁹ (Brasil, 2006a) que aponta para a necessidade de que a

⁹ É importante ter clareza que uma das principais ofertas do Proeja é, precisamente, o ensino médio integrado, de maneira que, apesar das especificidades da formação de professores para o Proeja, há uma base comum muito forte entre essa formação e a formação de professores

formação de professores precisa ser pensada, inclusive, na perspectiva da formação de formadores com o objetivo de contribuir para a constituição de um quadro de profissionais nessa área educacional.

Além disso, é necessário produzir conhecimento nesse novo campo e, para isso, deve-se estimular a criação de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação vinculados à formação desses profissionais.

Nesse sentido, a exemplo do que vem sendo feito no âmbito da formação de professores para o Proeja, é fundamental estimular ações, no âmbito do ensino médio integrado, dirigidas à elaboração e implementação de projetos de cursos de especialização destinados aos profissionais do ensino público que atuam/atuarão nessa esfera educacional.

Iniciativa semelhante, desenvolvida no âmbito do Proeja, formou ou está formando, entre 2006 e 2007, cerca de 2.700 profissionais em 15 pólos distribuídos em todo o País, sendo 12 em Cefets (SC, ES, SP, MG, MT, consórcio Cefet-RJ - Cefet-Campos/RJ - Cefet-Química/RJ, BA, PE, RN, CE, MA e AM), 2 em universidades federais (UFPB – campus de Bananeiras e UTFPR - antigo Cefet-PR) e outro em consórcio entre uma universidade federal e um Cefet (Cefet-Pelotas e UFRGS). Além disso, esse curso está sendo reproduzido, com alguns ajustes, no biênio 2007/2008.

Outras importantes ações em desenvolvimento no contexto do Proeja que devem ser adaptadas e executadas no âmbito do ensino médio integrado como forma de potencializar a sua expansão, com qualidade, foi originada pelo Edital PROEJA-CAPES/SETEC Nº 03/2006, cujo objetivo é estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis em diferentes instituições de educação superior, incluída a Rede Federal de educação profissional e tecnológica, visando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área. A partir desse Edital foram selecionados 9 projetos, que se encontram em execução, provenientes de consórcios entre universidades federais e Cefets.

para o ensino médio integrado voltado para os adolescentes que freqüentam essa etapa educacional na denominada *faixa etária regular*.

Como se vê, os cursos de especialização e as ações inerentes ao Edital PROEJA-CAPES/SETEC devem ser adotadas como referência para o processo de expansão e consolidação do ensino médio integrado, uma vez que poderão resultar em ações voltadas, dentre outros aspectos, para a formação de um corpo de formadores de futuros formadores, profissionais que poderão desencadear processos institucionais voltados para a formulação, gestão e execução de cursos de ensino médio integrado, assim como para a criação de grupos de pesquisa voltados para a produção do conhecimento nesse domínio.

2.4 FINANCIAMENTO

A definição e a garantia das fontes de financiamento público para dar suporte à política em discussão é uma questão essencial. Partimos do pressuposto de que as ofertas inerentes ao ensino médio integrado estão inseridas ao mesmo tempo na educação básica e na educação profissional e tecnológica. Quanto ao financiamento desde sua inserção na educação básica, foi recentemente aprovado no Congresso Nacional o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, o qual só garantia vinculação constitucional de recursos para o ensino fundamental. Assim, o novo Fundo visa promover a ampliação dessa vinculação para a educação infantil e o ensino médio. Apesar do avanço que representa o Fundeb, a sua criação não resolverá totalmente os problemas de financiamento para a educação básica no País.

Evidentemente, o aumento de 15% (Lei nº 9.424/96) para 20%, após o quarto ano de implantação do Fundeb, sobre uma base de arrecadação constituída a partir da mesma lógica do Fundef, representa um maior volume de recursos destinados à educação básica do país. Entretanto, a criação e a implantação do Fundeb também aumentará substancialmente a população atendida, pois, em 2005, a matrícula total no ensino fundamental foi de 37.432.378 (Inep, 2006), no ensino médio, de 10.748.894 (Inep, 2006), ambos incluindo a oferta denominada regular e a modalidade educação de jovens e adultos, enquanto, na educação infantil, a matrícula chegou a 7.205.013 (Inep,

2006), sendo que as duas últimas ofertas não estão incluídas na base de atendimento do Fundef, mas passarão a integrar a do Fundeb. Assim, fica claro que o Fundeb contribuirá para a melhoria do financiamento da educação básica brasileira, mas não representa uma solução definitiva.

Apesar de o Fundeb prever o atendimento a alunos regularmente matriculados no ensino médio integrado à educação profissional e na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional técnica de nível médio, com avaliação no processo, o financiamento do ensino médio integrado pela esfera da educação profissional e tecnológica, é ainda uma situação bastante complexa. Não existe atualmente a definição de fontes de financiamento perenes para a educação profissional e tecnológica. A cada ano, as verbas orçamentárias a ela destinadas são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União, onde, usualmente, o parâmetro predominante é o da série histórica. Esse não é um critério justo, pois tende a cristalizar as diferenças existentes, uma vez que algumas unidades recebem pouco porque sempre receberam pouco e outras são mais bem aquinhoadas porque sempre o foram. Além disso, as tentativas de alterar essa situação, em geral, não logram sair dessa lógica linear e meramente quantitativa. Referimo-nos ao fato de que nos últimos anos, na busca de se construírem critérios para mais além das séries históricas, assumiu-se uma combinação entre essas séries e a quantidade de estudantes matriculados como únicos critérios de definição orçamentária.

Além disso, historicamente, esses recursos são insuficientes para atender às necessidades globais da educação profissional e tecnológica pública nas instâncias federal, estadual e municipal. Por outro lado, há uma grande dispersão de recursos em atividades nessa esfera, os quais costumam ser distribuídos entre vários ministérios e outros órgãos da administração pública (Grabowski; Ribeiro; Santos Silva, 2003), o que efetivamente dificulta a construção, implementação e coordenação da execução de uma política pública nesse domínio. No que diz respeito à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Grabowski (2005) nos informa que lhe foi destinado em 2005 o montante de cerca de 600 milhões de reais, enquanto o Sistema “S” recebe em torno de 5 bilhões de reais de recursos públicos a cada ano (Grabowski, 2005).

Para fazer frente à escassez e à dispersão dos recursos destinados à educação profissional e tecnológica pública, está em trâmite no Congresso Nacional um Projeto de Emenda Constitucional que visa à criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional – FUNDEP, de iniciativa do Senador Paulo Paim, do PT do Rio Grande do Sul. Essa pode ser uma solução que ajude a perenizar o financiamento da educação profissional e tecnológica, em geral e, em particular, do ensino médio integrado, tanto na modalidade EJA como na oferta dirigida aos adolescentes egressos do ensino fundamental. Entretanto, a tramitação e a aprovação do Fundep no Congresso Nacional não será fácil, face à diversidade de interesses e projetos sociais em disputa.

Como espaço das discussões e conflitos desses projetos societários podemos mencionar as Conferências Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, realizadas nos estados da federação, entre maio e junho de 2006, como fase preparatória à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em novembro de 2006, em Brasília. No Roteiro elaborado pelo MEC (Brasil, 2006b) para orientar os debates realizados nas conferências estaduais e na Conferência Nacional, as propostas foram agrupadas em cinco eixos temáticos, sendo o segundo deles o Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica.

A proposta nº 1 desse eixo foi, precisamente, a criação do Fundep. Essa medida foi suficiente para gerar uma polarização em quase todas as conferências estaduais, assim como na Conferência Nacional. De um lado, os que defendem um projeto de sociedade em que a educação pública, gratuita e de qualidade deve ser um direito de todos os cidadãos independentemente de sua origem socioeconômica, étnica, racial, religiosa etc. posicionaram-se a favor da criação do Fundep. De outro lado, os altos dirigentes e assessores das instituições vinculadas ao Sistema “S” posicionaram-se explícita e publicamente de forma contrária à criação do mencionado Fundo. Assim sendo, é muito provável que esse conflito esteja presente no Congresso Nacional durante a tramitação da PEC que visa à criação do Fundep.

Voltando ao Sistema “S”, conhecido nacionalmente dessa forma, embora não se constitua efetiva e legalmente em um sistema, é preciso mencionar que as organizações que o compõem têm uma significativa

capacidade de arrecadação, uma vez que vendem grande parcela dos cursos oferecidos e prestam outros serviços igualmente remunerados pela sociedade.

Evidentemente, a ação dos serviços de aprendizagem do Sistema “S” é de reconhecida importância no Brasil. Não obstante, é necessário avançar no que se refere à oferta pública e gratuita dos cursos proporcionados por essas instituições, já que atualmente prevalece a prestação de serviços pagos pela sociedade em detrimento da oferta pública e gratuita, em que pese a origem pública de significativa parcela do seu financiamento, conforme mencionado anteriormente, tratando-se das únicas instituições de educação profissional e tecnológica com ao menos uma fonte de recursos financeiros sistemática.

Diante do quadro evidenciado fica claro que a busca da superação da dependência de disputa de recursos para a educação profissional e tecnológica no orçamento da União ou nos orçamentos estaduais passa, obrigatoriamente, pela urgente criação do Fundep, conforme aprovado na I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, em novembro de 2006.

3. CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS¹⁰

Discutiremos aqui o primeiro sentido do ensino médio integrado, de natureza filosófica, que atribuímos à integração. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que

¹⁰ As reflexões aqui apresentadas se baseiam nos artigos publicados no livro “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições”; organizado por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) e em texto de Ramos (2007), intitulado “Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, produzido a partir da exposição no seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007, a ser também publicado em livro organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

3.1. FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Ciavatta (2005), ao se propor a refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a **formação integrada** pergunta: que é integrar? A autora remete o termo, então, ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Ciavatta, 2005, p. 85)

Para isso, precisamos partir de alguns pressupostos, nos termos descritos por Ramos (2005). O primeiro deles é compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (Kosik, 1978). Desses pressupostos decorre um princípio de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta. O processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem.

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. Dedicaremos um item à concepção curricular que compreendemos poder mediar a formação humana integral.

3.2. TRABALHO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CULTURA COMO CATEGORIAS INDISSOCIÁVEIS DA FORMAÇÃO HUMANA¹¹

Partimos do conceito de trabalho pelo fato de o compreendermos como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.

O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, o que lhe confere liberdade e universalidade. Dessa forma, produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência.

Nesses termos, compreendemos o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são “arrancadas” de seu contexto originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constituiu em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-a força produtiva para si. Por exemplo, a descarga elétrica, os raios, a eletricidade estática como fenômenos naturais sempre existiram, mas não são conhecimentos enquanto o ser humano não se

¹¹ Neste item nos apropriamos das análises desenvolvidas por Ramos (2004; 2005; 2007).

apropriar desses fenômenos conceitualmente, formulando teorias que potencializam o avanço das forças produtivas.

A ciência, portanto, é a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

A revolução industrial, seguida do taylorismo, do fordismo, e da automação, expressam a história da tecnologia nos marcos da transformação da ciência em força produtiva. Definem, assim, duas características da relação entre ciência e tecnologia. A primeira é que tal relação se desenvolve com a produção industrial. A segunda é que esse desenvolvimento visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. Podemos definir a tecnologia, então, como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).

Entendemos a cultura, finalmente, como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social (Gramsci, 1991). Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social. Uma formação integrada, portanto, não

somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas.

3.3. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO¹²

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus reveses, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Apresentados esses pressupostos, defendemos que o projeto unitário de ensino médio, que não elide as singularidades dos grupos sociais,

¹² Também neste item trazemos idéias já apresentadas em Ramos (2004).

mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social. No ensino médio, além do sentido ontológico do trabalho, toma especial importância seu sentido histórico, posto que é nessa etapa da educação básica que se explicita mais claramente o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva (Saviani, 1987). Ressalta-se, nesse caso, o trabalho também como categoria econômica, a partir do qual se justificam projetos que incorporem a formação específica para o trabalho.

Na base da construção de um projeto unitário de ensino médio que, enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido:

- f) **ontológico**, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- g) **histórico**, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio.

Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com esse sentido, conquanto também organize a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o

exercício de profissões, estas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto.

Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitam compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade.

Por fim, a concepção de cultura que embasa a síntese entre formação geral e formação específica a compreende como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. Essa é a base do historicismo como método (Gramsci, *op. cit.*), que ajuda a superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos, que não ultrapassa o senso comum.

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também se constitui como contexto econômico (o mundo do trabalho), que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas.

Nisso se assenta a integração entre ensino médio e educação profissional, garantindo-se uma base unitária de formação geral, gerar possibilidades de formações específicas. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

Com isso queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Como nos diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*s, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.

3.4. A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: O TRABALHO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO¹³

Esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual ao ser assumido no ensino médio integrado contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao mesmo tempo, cuidar de sua preservação face às necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras. A necessária autonomia para que o ser humano possa, por meio do trabalho, atuar dessa forma pode e deve ser potencializada pela pesquisa, a qual contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores.

Nesse sentido, é necessário que a pesquisa como princípio educativo esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem e viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados *pacotes fechados* de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada nas primeiras fases escolares, contribui para que, nas faixas etárias e níveis educacionais mais avançados, o sujeito possa,

¹³ Este item está desenvolvido a Baracho; Moura; Silva; Pereira (2005) e Moura (2006;2007)

individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas na esfera mais formal no âmbito acadêmico, seja na forma aplicada ou na denominada pesquisa de base/acadêmica, como também em outros processos de trabalho, em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

Além disso, é fundamental que essa (re)produção de conhecimento esteja orientada por um sentido ético. Desse modo, é imprescindível potencializar uma concepção de pesquisa, aplicada ou não, assim como de ciência e de desenvolvimento tecnológico comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os *incluídos* e os *excluídos*.

Nesse sentido, é necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e outras práticas sociais, o que inclui a conscientização e a autonomia diante do trabalho. Isso significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar idéias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

3.5. A RELAÇÃO PARTE-TOTALIDADE NA PROPOSTA CURRICULAR¹⁴

Discutimos o projeto de ensino médio integrado à educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Precisamos discutir, agora, a integração de conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional. Sabemos que o currículo é sempre uma seleção de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos dependendo da finalidade e dos objetivos educacionais. Defendemos aqui a formação integral, plena, completa. Isso não pressupõe,

¹⁴ As reflexões aqui apresentadas tem como base os estudos de Ramos (2005).

entretanto, que se possa ensinar e aprender “tudo”. A questão é: como podemos proporcionar compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo da formação integrada? A resposta a tais perguntas implica buscar relacionar partes e totalidade.

Segundo Kosik (1978), cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por essa razão, é possível que um fato deponha mais que um outro na explicação do real. Assim, a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos. Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “apreender” e a realidade em que eles se inserem.

Por exemplo, dever-se-ia iniciar o estudo de um fenômeno químico ensinando os modelos atômicos de Dalton e de Rutherford-Bohr, já superados historicamente, ou ensinando os conceitos contemporâneos que expressam o estágio atingido pelo conhecimento nessa área? De fato, é a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência no seu desenvolvimento histórico. Os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida para o processo pedagógico. Com isso estabelecem-se relações históricas, posto que se evidenciam, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. Essa é uma perspectiva da relação entre parte-totalidade numa visão histórica: o conhecimento contemporâneo guarda em si a história da sua construção.

A outra perspectiva trata da relação entre o estudo de um fenômeno, de um problema, ou de um processo de trabalho com a realidade em que se insere; portanto, da relação entre partes que compõem a realidade, e conseguir ir além dessa parte para compreender a realidade em seu conjunto. Em se tratando da formação profissional no ensino médio, queremos dizer que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isso, deve-se contemplar também a formação geral. Porém, tanto se pode ir aprendendo conceitos específicos a partir dos conceitos gerais quanto o contrário. Entretanto, quando se parte dos conceitos gerais tende-se a ficar no abstrato, pois a realidade não se dá a conhecer imediatamente; é preciso analisá-la. Mas tampouco a apresentação aos estudantes de conceitos e teorias produzidos por essa análise (que se apresentam como conteúdos de ensino, muitas vezes nos livros didáticos), terá qualquer significado para os estudantes se não se vincularem a problemas concretos.

No ensino médio integrado à educação profissional esses problemas podem ser aqueles que advêm da área profissional para a qual se preparam os estudantes. Mesmo que os processos de produção dessas áreas se constituam em partes da realidade mais completa, é possível estudá-los em múltiplas dimensões, de forma que, para compreendê-los, torna-se necessário recorrer a conhecimentos que explicam outros fenômenos que tenham o mesmo fundamento. Portanto, a partir de questões específicas pode-se necessitar de conhecimentos gerais e, assim, apreendê-los para diversos fins além daqueles que motivaram sua apreensão.

Para que isto seja possível, entretanto, como afirmamos, é preciso estudar os problemas de uma área profissional em múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica. Os conceitos “pontos-de-partida” para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas.

Por exemplo, se tomarmos a área profissional de Lazer e Desenvolvimento Social, com foco no turismo em cidades brasileiras, para a formação de um técnico de nível médio, teríamos o processo de produção do turismo com um conjunto de questões a serem estudadas. Mas essa área não

esgota toda a vida em sociedade; é só uma parte dela. Como, então, poderíamos desenvolver uma formação que, não separando formação geral e profissional, viabilizasse o ensino-aprendizagem de conhecimentos que possibilitam a compreensão da vida social como um todo? Precisaríamos analisar os problemas do turismo na perspectiva físico-ambiental, por exemplo, donde adviriam conceitos da Geografia, da Biologia, da Física, da Matemática, da Química, dentre outros. Já a análise na perspectiva econômico-produtiva nos levaria a perguntar, por exemplo, o que significa o crescimento do turismo para a economia de uma região. Disso surgiriam conceitos da História, da Sociologia, da Filosofia, das Linguagens etc. Do ponto de vista histórico-cultural, pelo qual poderíamos pensar nas relações construídas na prática e gozo do turismo, também conhecimentos daquelas áreas e de outras seriam necessários.

Estaríamos, assim, relacionando parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade. A interdisciplinaridade aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender. Isso, por sua vez, não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, posto que o respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar. É certo que o exercício profissional de um sujeito como Técnico em Turismo exigiria dele conhecimentos e habilidades próprias dessa profissão. Daí advêm alguns conhecimentos específicos; mas esses teriam como base a compreensão global da realidade e não somente o recorte da área e da atividade profissional.

Com essas questões salientamos que a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. O professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba

o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade.

4. ALGUNS FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INTEGRADO

O primeiro fundamento para a construção do projeto político-pedagógico de qualquer escola é a sua construção coletiva. O projeto político-pedagógico só existe de fato – não como um texto formal, ou uma “peça de ficção”, mas com expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que unificam a comunidade escolar – se ele de fato pertencer a esse grupo; se o grupo se identificar com ele; se reconhecer nele. Para isso, todos devem ser autores desse projeto e sujeitos de seu desenvolvimento.

Quando o projeto político-pedagógico é construído de forma coletiva, participativa e democrática, mesmo havendo discordâncias de alguém em relação a algo apregoado pelo projeto, o fato de a decisão ser fruto de debates abertos, extensos, francos e aprofundados, fará com que todos reconheçam que as decisões expressam a vontade coletiva e não o poder de pessoas ou segmentos específicos. Vontade coletiva não é o mesmo que vontade da maioria, posto que não é a quantidade de pessoas que defendem ou aprovam uma idéia que determina as escolhas, mas sim a compreensão coletiva de que, nas condições dadas, determinadas decisões dão mais unidade ao grupo social que outras. A validade das propostas é avaliada com essa referência, escolhendo-se aquelas que poderão dar direção ao trabalho coletivo organizado, pautado pela coerência entre princípios, finalidades, objetivos e métodos de ação. Isso, em outras palavras, caracteriza a práxis coletiva, isto é, a coerência e a unidade entre teoria e prática.

Portanto, não é profícuo que se implante o ensino médio integrado à educação profissional porque essa é a política do MEC, porque a Secretaria de Educação determinou ou porque a direção da escola assim decidiu. É preciso que a comunidade escolar se convença da pertinência de implantá-lo e se mobilize para isso.

A história pouco democrática das relações institucionais em nosso país – incluindo as que se realizam nos sistemas de ensino e nas escolas, bem como as condições do trabalho pedagógico, com sobrecarga dos professores e indisponibilidade de espaço e tempo para atividades coletivas – nos leva à hipótese de que a discussão do currículo na escola não seja uma prática muito recorrente. Se isso é verdade, torna-se ainda mais complexa a proposta de construção coletiva do projeto político-pedagógico e do currículo para o ensino médio integrado a educação profissional.

Assim, faz-se necessário uma ação mais concentrada na escola, buscando na prática social e pedagógica do professor os elementos e os mecanismos de superação do estado de coisas presente. A premissa que orienta o projeto do ensino médio integrado a educação profissional é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional.

É muito comum a afirmação de não ser possível a implantação do ensino médio integrado devido à ausência de condições para tal nas escolas. Acreditamos que condições podem e devem ser garantidas. Mas não é possível aguardar as condições ideais para dar início a um projeto de tamanha relevância. A própria definição e conquista de tais condições é uma tarefa coletiva.

Assim, pensamos que a primeira providência para se implantar o ensino médio integrado é a geração de tempos e espaços docente para a realização de atividades coletivas. Por vezes, pode ser pertinente a realização de seminários e encontros com convidados externos, tais como intelectuais e gestores da educação, proporcionando a discussão sobre concepções e políticas, oportunizando à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais, numa estratégia de envolvimento dos educadores e estudantes com o tema. Isso, entretanto, não é suficiente. Realizar oficinas, cursos e debates na esfera regional, reunindo diversas escolas é também profícuo. Não obstante, é fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos, pois os educadores precisam, no diálogo entre si, perceber que um projeto dessa natureza é necessário e possível na **sua escola**; que

não é “uma ilusão de intelectuais”, ou “uma promoção da secretaria ou do MEC que passará quando chegar a outra gestão”.

Para que isso seja possível é preciso, entretanto, que os gestores nacionais e estaduais implementem medidas concretas que produzam a confiança por parte dos educadores de que se trata de uma política de Estado. Assim, além da geração de condições de tempo e espaço para os professores, bem como a promoção de estratégias de formação continuada, medidas como as seguintes são necessárias e devem ser progressivamente perseguidas:

- a) a instituição de quadro próprio de professores, com a realização de novos concursos;
- b) a consolidação de planos de carreira em que seja prevista a dedicação exclusiva dos professores e a melhoria salarial; e
- c) a melhoria da estrutura física, material e tecnológica das escolas.

Porém, insistimos que as instituições não devem esperar que tais condições sejam plenamente atingidas para se construir um projeto político-pedagógico em que se acordem os princípios e as bases do ensino médio integrado à educação profissional, visando, com isso, também à busca de estrutura física e pedagógica para seu desenvolvimento. Por vezes, é o seu desenvolvimento que fundará as bases para a conquista das condições.

Como síntese, apresentamos alguns pressupostos que os sistemas e instituições devem considerar para a elaboração do projeto político-pedagógico do ensino médio integrado à educação profissional, apropriados de Ciavatta (2005), com os quais compartilhamos:

- a) **Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.** Em consequência, é importante considerar os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais, as tendências da dinâmica sócio-produtiva local, regional, nacional e global.
- b) **Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem**

como da comunidade em geral. É preciso discutir e elaborar coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem, como os de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento de aprendizagens que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios etc.).

- c) **Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral.** As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. A escola deve levar em conta a visão que os alunos têm de si mesmos; as possibilidades de inserção social e profissional que o mundo externo lhes oferece; as modalidades formativas oferecidas pela escola. Isso exige um processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização.
- d) **Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores.** Os sistemas e as instituições não podem estar alheios às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional dessa natureza. Por exemplo, as necessidades dos alunos para cumprir a jornada de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.
- e) **Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente.** Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar. Requer que os professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Idéias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica;

componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, dentre outros. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites estabelecidos e normatizados da disciplina escolar, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano.

- f) **Resgatar a escola como um lugar de memória.** Sucessivas reformas educacionais e carências materiais diversas traduzem-se em uma dificuldade intrínseca às escolas e a seus professores de pensarem de modo orgânico e criativo projetos autônomos de educação. O desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como um lugar de memória, das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos. Documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia podem alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada e mais completa para os mais jovens, com reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres.

REFERÊNCIAS

BARACHO, Maria das Graças. ; MOURA, Dante. Henrique. ; PEREIRA, Ulisséia. Ávila; SILVA, Antônia. Francimar. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. IN: **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Brasília: Ministério da educação, 2006, p. 17-39.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Documento Base**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec> Acesso 07.04.2006.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) . Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 83-105.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Unesp, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 8.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. IN: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

MOURA, Dante. Henrique. Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: **Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)**, 2007. Maceió: EDUFAL, 2007c.

MOURA, Dante. Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. IN: **Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2007b.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. IN: **Anais da 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília 05 a 08 de novembro de 2006. Brasília/DF: MEC, 2006 (no prelo).

MOURA, Dante. Henrique. Sociedade, educação, tecnologia e o uso das TIC's nos processos educativos. In: **Trabalhonecessário – Revista eletrônica do neddate, ano 2, nº 2, 2004**. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/hrdante%20TN2.htm> Acesso 05.12.2004.

GRABOWSKI, Gabriel. RIBEIRO, Jorge A. R., SILVA, D. S. **Formulação das políticas de financiamento da educação profissional no Brasil.** Levantamento dos organismos financiadores da educação profissional. Brasília: MEC/SETEC, novembro/2003.

GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação profissional. IN: **Workshop.** Novas perspectivas para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Brasília, mimeo, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília, 2004.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) ; CIAVATTA, Maria (Org.) . Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 106-127.

RAMOS, Marise; SOUZA, Donaldo; DELUIZ, Neise. Educação Profissional na Esfera Municipal. São Paulo: Xamã, 2007.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007 (no prelo).

SANTOS, Eloísa. H. Metodologia para a Construção de uma Política de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica. MEC, 2004.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO



**DIRETRIZES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
fundamentos políticos e pedagógicos**

CURITIBA
2006

Secretaria de Estado da Educação - SEED

**Coordenação Geral do Programa de Elaboração das Diretrizes
Curriculares**

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Assessoria Político-Pedagógica

Maria Eneida Fantin

Revisão Técnica

Marlise de Cássia Bassfeld

Capa

Sonia Oleskovicz

Projeto Gráfico e Diagramação

MEMVAVMEM Editora

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Superintendência da Educação

Avenida Água Verde, 2140

CEP: 80240-900 Curitiba – Paraná – Brasil

Telefone: (41) 33401700

Fax: (41) 32430903

e-mail: sued@seed.pr.gov.br

Impresso no Brasil

Distribuição gratuita

Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

Governador do Estado do Paraná

Roberto Requião

Secretário de Estado da Educação

Mauricio Requião de Mello e Silva

Diretor Geral

Ricardo Fernandes Bezerra

Superintendente da Educação

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Chefe do Departamento de Ensino Fundamental

Fátima Ikiko Yokohama

Chefe do Departamento de Ensino Médio

Mary Lane Hutner

Chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos

Maria Aparecida Zanetti

Chefe do Departamento de Educação Profissional

Sandra Regina de Oliveira Garcia

Chefe do Departamento de Educação Especial

Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei

Coordenação Pedagógica

Fátima Branco Godinho de Castro

Maria Aparecida de Souza Bremer

Sandra Regina de Oliveira Garcia

Assessora

Acácia Zeneida Künzer



Educação Profissional



Professores

As Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná chegam às escolas como um documento oficial que traz as marcas de sua construção: a horizontalidade, que abraçou todas as Escolas e Núcleos Regionais de Educação do Estado e a polifonia, que faz ressoar nelas as vozes de todos os professores das Escolas Públicas Paranaenses.

Este é um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública.

Os mesmos princípios democráticos que fundamentam a construção destas Diretrizes solicitam, dos professores, o engajamento na contínua reflexão sobre este documento, para que sua participação crítica, constante e transformadora efetive, nas escolas de todo o Estado, um currículo dinâmico e democrático.



Educação Profissional



As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná expressam o conjunto de esforços de professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e técnico-pedagógicos da SEED, na construção de um documento orientador do currículo para toda a Rede Pública Estadual de Ensino. Durante o período de sua construção realizamos seminários, simpósios, reuniões técnicas e encontros descentralizados, com o objetivo de favorecer a participação dos educadores nas discussões que aconteceram ao longo de três anos, com intensos debates. Esse processo de formação continuada, em torno das diretrizes, evidenciou a necessidade de nelas se contemplarem as especificidades dos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, sem perder de vista a contribuição dos diferentes componentes curriculares na formação integral dos alunos, ao longo do processo de escolarização.

Tratar de uma distinção dos níveis e modalidades de ensino foi um desafio estimulador para a reflexão e compreensão da educação básica no seu todo, propiciando o aprofundamento das especificidades nesse conjunto.

Assim, discutimos cada nível de ensino, desde as orientações às outras redes de ensino, como é o caso da educação infantil, em relação aos primeiros anos do ensino fundamental (municipalizados), que tiveram seus materiais enviados, diretamente às Secretarias Municipais de Educação, até as diretrizes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio que se encontram, em sua maioria, vinculados à rede estadual.

Enfatizamos que estudos específicos foram realizados sobre a educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, no sentido de dar um direcionamento ao trabalho escolar que vem sendo realizado, também, nestas modalidades de ensino e a dimensão deste esforço resultou em mais três Cadernos de Diretrizes Curriculares.

Completando a coleção, a modalidade educação do campo passou por um processo de identificação, organização e indicativos da prática educativa para o Estado do Paraná.

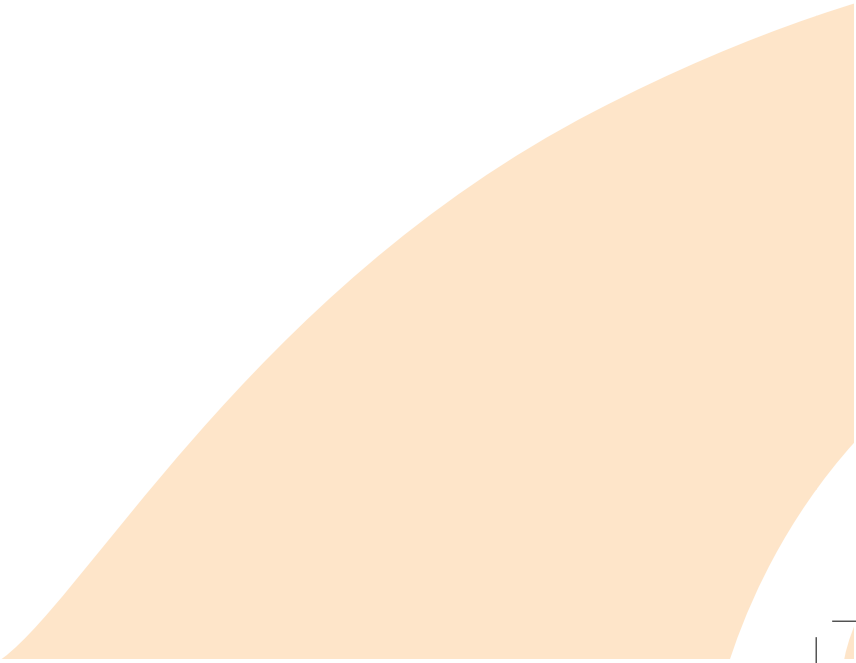
O trabalho foi árduo. Coletivo em sua grande parte. Dividido entre professores, diretores, gestores educacionais, alunos e comunidades. O apoio e o assessoramento das Universidades Públicas foram fundamentais.

Agora, estas diretrizes estão na rede estadual. Daqui para frente, a sua implantação e a sua efetiva implementação dependem de todos os que vivem a escola e de uma série de variáveis: a continuidade do processo de formação continuada, a produção de material didático-pedagógico e de apoio e a participação dos professores como autores, entre outras. Todavia, acreditamos que os primeiros passos desta caminhada, consolidados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, já marcam um novo tempo na história da educação paranaense.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Superintendente da Educação



Educação Profissional



Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos

Em 2003, com o firme propósito da retomada da Educação Profissional e a integração com o ensino médio, iniciou-se um processo de discussão, em âmbito estadual, com a participação dos professores da rede, atuantes na educação profissional.

As discussões foram realizadas através de oficinas, seminários, cursos, encontros periódicos, contando com as contribuições de pesquisadores renomados no meio acadêmico. Houve uma articulação maior com instituições de ensino superior, com interlocutores de outras instâncias administrativas, aproximando as próprias relações internas no sistema estadual de ensino, outros órgãos do governo e a comunidade externa.

O resultado apresenta-se como produção coletiva que se materializa neste documento, constituindo uma referência conceitual para a consolidação e elaboração de currículos dos cursos técnicos, em benefício do cidadão que vive do seu ofício, ganhando mais autonomia no mundo do trabalho e melhores condições de prosseguir nos estudos.

Este documento também caracteriza uma política de Estado, comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, na medida em que pretende superar a dualidade educacional, potencializando a construção de uma sociedade justa.

O rompimento com a formação restrita para o mercado de trabalho é necessário para que haja um novo ordenamento social, assegurando-se assim uma formação ampla, compreendendo-se as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos e a relação entre conhecimentos gerais e específicos, sob os eixos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O desafio é o aprimoramento permanente da organização do trabalho pedagógico, assim concluímos mais esta etapa, agradecendo a todos os que colaboraram neste processo de discussão e construção coletiva, colocando o Departamento de Educação Profissional da SEED à disposição daqueles que desejam construir e consolidar uma política pública para a Educação Profissional.

Sandra Regina de Oliveira Garcia
Chefe do Departamento de Educação Profissional



Educação Profissional

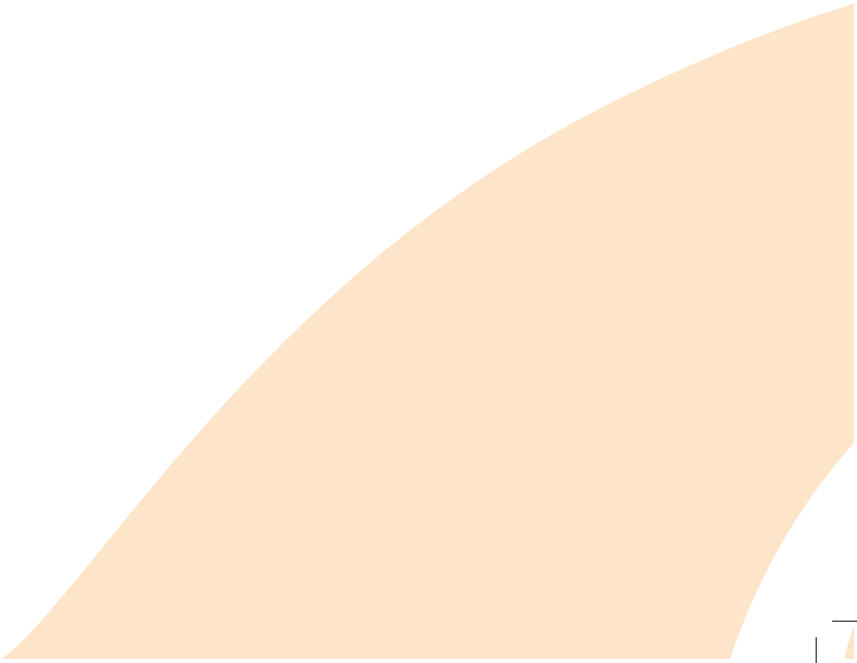


“...a escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme/.../é também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja cultura.”

(GRAMSCI)



Educação Profissional



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:	
BREVE CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL	15
3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
NO ESTADO DO PARANÁ.....	20
3.1 A INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA	20
3.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	21
3.3 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E AS	
NOVAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	24
3.4 AS RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA,	
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	29
3.5 INTEGRAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO	
DETERMINANTE DA INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA	
E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	33
4 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	34
4.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA	35
5 DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	36
5.1 TOMAR O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	36
5.2 INTEGRAR CONHECIMENTO BÁSICO E APLICADO	37
5.3 RELACIONAR TEORIA E PRÁTICA E PARTE E TOTALIDADE	38
5.4 INTEGRAR AS DIMENSÕES DISCIPLINAR E INTERDISCIPLINAR.....	39
5.5 CONTEMPLAR OS CONTEÚDOS E HABILIDADES DA	
ÁREA DE COMUNICAÇÃO	40
5.6 INTEGRAR OS CONTEÚDOS SÓCIO-HISTÓRICOS	
AOS CIENTÍFICOS E TECNOLÓGICOS	40
5.7 CONTEMPLAR OS CONTEÚDOS CULTURAIS A PARTIR DAS	
RELAÇÕES ENTRE A CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE.....	40
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
7 REFERÊNCIAS	42



Educação Profissional



1 INTRODUÇÃO

A década de 1990, em nosso país, foi marcada por políticas educacionais que em nada favoreceram a formação humana dos trabalhadores que freqüentavam a escola pública de formação para o trabalho, em sua perspectiva omnilateral, conforme atestam as análises registradas em produções recentes sobre o tema.

Pela análise do caso paranaense, em particular da Educação Profissional, pode-se verificar, com maior propriedade, como as políticas públicas, queira-se ou não, afetam a realidade escolar, sobretudo quando a sua definição se exime do necessário compromisso político com a oferta de uma formação para o trabalho de caráter efetivamente pública e gratuita.

Foi assim que o sistema público de oferta profissionalizante durante o referido período, mais precisamente até 2003, foi reduzido a uma diminuta frente de escolas que a ofertavam, caracterizadas como de resistência, com a qual estão identificados os Colégios Agrícolas e os de Formação de Professores, como registra a memória recente da Educação Profissional no Estado do Paraná.

Ao contrário, a partir de 2003, a política estabelecida para a Rede Estadual iniciou não somente a retomada da oferta pública e gratuita da formação para o trabalho mas, também, passou a assumir a concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados, na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica.

Assumir esta concepção implica entender que a Educação Básica de nível médio, tomada como direito social universal de todo cidadão, é indissociável da formação profissional para acompanhar as mudanças da base técnica e, assim, aponta para além de uma formação como adaptação às demandas do mercado e do capital e dos padrões da “empregabilidade” ditados pela anunciada “sociedade do conhecimento”.

Portanto, a intenção do documento ora divulgado é de explicitar à comunidade paranaense a política para a Educação Profissional definida pela Secretaria de Estado da Educação, com destaque para os princípios políticos e pedagógicos que a fundamentam. Espera-se, desse modo, contribuir para a retomada da formação para o trabalho em sua forma de oferta pública na Rede Estadual, reafirmando-a como estratégia fundamental na formação de cidadãos autônomos e responsáveis pela sua inclusão consciente no mundo da produção contemporânea.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL

A partir da segunda metade dos anos de 1990, com o advento da Lei n. 9.394/96, foi estabelecida uma nova configuração para a Educação Profissional, com o Decreto n. 2.208/97 e Portaria MEC n. 646/97, com apoio do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), (Portaria MEC n. 1.005/97), o que teve significativa repercussão nos sistemas federal e estadual de ensino.

A partir desse novo ordenamento, empreenderam-se ações convergentes com a Educação Profissional conduzida pelo Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), para oferta da Educação Profissional de nível básico “[...] destinada à qualificação e re-profissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia” (Artigo 3.º, I do Decreto 2.208).

Reduziu-se também a oferta de Ensino Médio dos CEFETs – Centro Federal de Educação Tecnológica – e das escolas técnicas federais ao nível de 50% da oferta de 1997 (Portaria n. 646, Art. 3.º, Caput) e implantaram-se cursos modulares, na forma de organização curricular sequencial ou concomitante (Art. 5.º, Caput). Estabeleceu-se, ainda, a Educação Superior (Art. 3.º, III) “[...] correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico”.

Fundamentalmente, a reforma separou as duas redes de ensino; uma ficou destinada à formação acadêmica, e outra à formação profissional, que ganhou um capítulo específico na LDB. Os frágeis mecanismos de articulação previstos reforçaram a dicotomia histórica que marca o Ensino Médio: de um lado, está a educação para a formação das elites e, de outro lado, aos que ingressam precocemente no mundo do trabalho. Sob a coordenação do Ministério da Educação, a reforma da Educação Profissional objetivou o reordenamento estrutural e operacional do ensino técnico-profissional, separando-o da educação escolar nas instituições públicas. No que se refere à iniciativa privada, incentivou e promoveu, com recursos públicos, a diversificação e a ampliação da oferta.

O principal instrumento jurídico dessa reforma foi o Decreto n. 2.208, baixado em abril de 1997, o qual estabeleceu os objetivos, níveis e modalidades da Educação Profissional no país e os mecanismos de articulação desta com o ensino regular.

O Decreto n. 2.208/97 regulamentou o § 2.º do Art. 36, da LDB, que trata da Educação Profissional em nível médio. Em seu Art. 5.º, dispõe que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Ainda, em seu Art. 8.º, previu a organização do ensino técnico, em forma de módulos, possibilitando que a qualificação e a habilitação profissional fossem obtidas pela soma de “certificados” de comprovação de competências e habilidades e de aproveitamento de créditos das disciplinas da parte diversificada do currículo do Ensino Médio, cursadas no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições especializadas, desde que “o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos” (Revista da III Conferência Estadual de Educação, APP-Sindicato, junho/2002).

Iniciado também em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP/MEC) constituiu o principal instrumento de instituição da reforma, mediante o uso de recursos da ordem de 500 milhões de dólares para o período 1997-2003, com financiamento parcial do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O Decreto n. 2.208/97 e o Programa PROEP, que deram materialidade à reforma da Educação Profissional, trouxeram como consequências a fragmentação do sistema nacional de educação, o desmonte da rede pública e, em decorrência, a expansão da oferta de Educação Profissional pela esfera privada e a submissão da educação à lógica e às práticas do mundo dos negócios.

Sob os argumentos da expansão, diversificação e flexibilização da oferta, a reforma da Educação Profissional visou à constituição de um sistema de formação específico e a promoção de modalidades educativas substitutas ou alternativas à Educação Básica e superior, o que acentuou a dualidade estrutural e a segmentação social da educação nacional.

Por sua vez, a reforma nos CEFETs, nas escolas técnicas e agrotécnicas federais, nas redes estaduais públicas e em outras, com oferta da educação técnica e tecnológica, provocou distorções na função pública educacional e ocasionou situação de ambigüidade em virtude das instituições reduzirem sua oferta de educação regular e gratuita e incrementarem sua ação em cursos e atividades extraordinárias e pagas.

No contexto da reforma, na rede estadual, a política foi de desativar os 1080 cursos profissionalizantes existentes até 1996, e instituir o Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM), que, como consequência, de longo e médio prazo, remeteu à iniciativa privada a formação profissional técnica de nível médio, inclusive com o uso dos espaços das próprias escolas públicas.

Este Programa, também financiado com recursos do BID, representou um “verdadeiro laboratório para criação e experimentação de alternativas para o Ensino Técnico” por sua concordância com as orientações dos organismos internacionais (FERRETTI, 1997, p. 12).

Resultante da aplicação dos programas anteriormente citados, tanto no âmbito federal (PROEP/MEC) quanto no estadual (PROEM/SEED), em 2003, o Paraná apresentava um quadro precário de oferta da Educação Profissional, sob o ponto de vista quantitativo, representado pelos dados de matrícula, que apontavam um total de 13.429 alunos matriculados até 2002.

As primeiras iniciativas de execução da política para a Educação Profissional da gestão 2003/2006 implicaram a retomada da oferta da Educação Profissional, com a criação do Departamento de Educação Profissional e o encerramento das atividades da Agência para o Desenvolvimento da Educação Profissional (PARANATEC), que até 2002 gerenciava a Educação Profissional no Estado, instituída como resultado do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná (PROEM).

A desativação da PARANATEC e a instituição na Secretaria de Estado da Educação do Departamento de Educação Profissional possibilitaram reassumir, no âmbito da educação pública estadual, a gestão administrativa e pedagógica necessária para afirmar o compromisso com a educação pública de qualidade.

A realidade encontrada foi preocupante. Havia uma oferta de cursos diminuta em que sobressaíam, considerando o número de estabelecimentos, os cursos da área agropecuária (13) e os de formação de professores (14), seguidos pelos cursos da área industrial (4), ofertados nos chamados Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) e ainda os cursos da área de serviços (20), distribuídos em estabelecimentos localizados em regiões diferenciadas do Estado.

Destaca-se que os cursos da área agropecuária e de formação de professores mantiveram-se em atividade pela persistência de seus diretores, docentes, técnicos e funcionários, os quais não aderiram ao PROEM, o que significou não receberem apoio financeiro para melhorar os estabelecimentos de ensino.

Ao priorizar a retomada dessa modalidade de oferta, no período 2003/2006, a política para a Educação Profissional se iniciou pela realização de diagnóstico acerca das reais necessidades de expansão, considerando as tendências socioeconômicas das regiões do Estado, e do provimento de recursos materiais e humanos.

Esta política de expansão considera também a reestruturação curricular dos cursos para favorecer a formação do cidadão/aluno/trabalhador, que precisa ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos requeridos pela contemporaneidade, para o que contribuiu a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a promulgação do Decreto n. 5.154/04.

Essa nova legislação possibilitou conceber propostas curriculares considerando a necessária articulação entre as diferentes dimensões do trabalho de formação profissional do cidadão/aluno, na perspectiva da oferta pública da Educação Profissional técnica de nível médio, enfatizando o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, como princípios fundantes da organização curricular integrada ao Ensino Médio.

Sob tal concepção, nestas Diretrizes pela política de retomada da oferta da Educação Profissional, são consideradas:

- a expansão e reestruturação curricular;
- a instituição de quadro próprio de professores para essa modalidade;
- a formação continuada do seu quadro docente e técnico;
- a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e
- a sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza.

O apoio ao desenvolvimento das atividades pedagógicas de currículo e ensino destaca-se como estratégia indispensável para a melhoria da formação dos alunos na concepção assumida.

Em coerência com as Diretrizes políticas e pedagógicas estabelecidas, foram realizados dois encontros de Educação Profissional, os quais tiveram como objetivo congregar as demais redes que ofertam a modalidade para discutir os principais aspectos legais, técnicos, administrativos e pedagógicos referentes à formação profissional no Estado do Paraná.

Nesses encontros, realizados em 2003 e 2004, respectivamente, os fundamentos e princípios curriculares ocuparam espaço privilegiado nas palestras proferidas por reconhecidos professores pesquisadores na área de Educação e Trabalho¹.

Com o domínio da teoria sobre a complexa temática da relação trabalho e Educação, articulada à vivência do processo histórico de construção da política e dos princípios de organização curricular da Educação Profissional, os docentes expuseram, com a devida pertinência, o significado de uma proposta de organização curricular, que, pretende-se, venha ser integrada ao Ensino Médio desde a sua concepção.

1. Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Ramos, Lucília Machado, Domingos Leite Lima Filho, Ivone Maria Elias Moreyra, Maria Ciavatta, dentre outros.

Esses momentos demarcaram e publicização da concepção de organização curricular integrada que já vinha sendo debatida e assumida internamente pelo Departamento de Educação Profissional, a qual, a partir daí, tomou força nos encontros e reuniões realizados no processo de reestruturação e elaboração das novas propostas curriculares, sistematizadas em 2003 e 2004.

As propostas foram elaboradas com a participação de professores de cursos de Educação Profissional e também de diretores e coordenadores e equipe pedagógica dos NREs, sob coordenação do Departamento. Foram encaminhadas ao Conselho Estadual de Educação e aprovadas em dezembro de 2003, pelo Parecer 1.095/03.

O Conselho Estadual de Educação também aprovou, nesse período, o Plano de Expansão dos cursos de Educação Profissional - Parecer 1.028/03 - em que se fazia presente a previsão da expansão para o ano de 2004. Essas duas medidas legais são consideradas importantes para o processo de consolidação da política de retomada da oferta da Educação Profissional pela Rede Pública Estadual.

Assim, em 2004, o Estado do Paraná iniciou cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, com organização curricular integrada ao Ensino Médio, em 15 colégios que ofertam cursos do setor primário (área agropecuária/florestal); em cinco que ofertam cursos do setor secundário (área eletromecânica/química); em seis que ofertam cursos do setor terciário (área de comunicação e artes/informática/administração da confecção/meio ambiente) e nos 45 que ofertavam cursos na modalidade normal em nível médio para formar docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (antes eram apenas 14).

A decisão de instituir os cursos técnicos, com currículo integrado ao Ensino Médio, a partir de 2004, resultou do acompanhamento das discussões que originaram a revogação do Decreto n. 2.208/97, já que as sete minutas divulgadas no período que antecedeu a promulgação do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, tinham em vista a retomada dessa possibilidade, prevista na LDB e estimulada pela SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica -/MEC.

O Decreto 5.154/04, quando promulgado, conferiu a necessária legalidade à política curricular criada na Rede Estadual de Educação Profissional de nível técnico, em todas as formas de oferta instituídas na rede pública estadual.

Sob uma perspectiva democrática, evidencia-se que a política de retomada da Educação Profissional somente adquire sentido se é pensada a partir do atendimento de todos os alunos que estão e pretendem ter acesso aos cursos técnicos de nível médio, sem distinção da forma de sua oferta. No entanto, devem ser consideradas e escalonadas as prioridades de atendimento e investimento, conforme o Plano de Ação definido para a gestão 2003/2006, para a Educação Profissional.

Em síntese, a SEED assumiu o compromisso com uma política de Educação Profissional que tem o trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica, e a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo contemporâneo, com todas as contradições daí decorrentes para os processos de formação humana no e para o trabalho.

3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ

A partir do contexto apresentado, reafirma-se que com a política de retomada da Educação Profissional no Estado, a partir de 2003, assume-se uma concepção que rompe com a dimensão que a articula diretamente ao mercado de trabalho e à empregabilidade e laboralidade. Assume-se, também, o compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada.

Assumir esta concepção requer que sejam explicitados os pressupostos constituintes do arcabouço conceitual para a Educação Profissional, conforme a seguir são apresentados.

3.1 ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Por se desenvolver de forma sistematizada em instituições próprias ao ensino, conforme o disposto na LDB, a Educação Profissional se inscreve no âmbito da educação escolar e se articula à formação básica, que deve ser comum a todos os brasileiros e brasileiras, de modo a lhes assegurar a formação indispensável ao exercício da cidadania, à efetiva participação nos processos sociais e produtivos e à continuidade dos estudos, na perspectiva da educação ao longo da vida.

Integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, sua finalidade é conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (art. 39), devendo estar articulada com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (art. 40).

Por meio desta formulação, a LDB se propõe a enfrentar a dimensão que tem estruturado a Educação Profissional ao longo de sua história, como oferta pública: a dualidade estrutural. Para tanto, já no primeiro capítulo, define a educação em seu conceito mais amplo, admitindo que supera os limites da educação escolar e ocorre no interior das relações sociais e produtivas. Reconhece, pois, as dimensões pedagógicas do conjunto dos processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Esta concepção incorpora a categoria trabalho e reconhece sua dimensão educativa, ao mesmo tempo que reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Como decorrência da opção por tratar a Educação Nacional como totalidade, a LDB incorpora todas as modalidades de educação, estabelece sua integração e assegura sua organicidade. Esta proposta, portanto, apresenta uma organização da Educação Nacional que não admite formas paralelas que comprometam a assumida integração entre os níveis e modalidades de ensino oferecidas pela educação escolar e as demais ações educativas que ocorrem no conjunto das práticas sociais.

A categoria que assegura a integração entre os diferentes níveis e modalidades é a Educação Básica, formação mínima necessária a todo e qualquer cidadão. Ao respeitar a diversidade, a Educação Básica assegura a organicidade da Educação Nacional, pelo princípio da integração. Por consequência, a Educação Profissional ao ser desenvolvida

por ações intencionais e sistematizadas sobre uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica, por concepção e por norma, é parte integrante e indissociável da Educação Nacional.

Decorre deste fato que a organização e a gestão estratégica da Educação Profissional não admitem qualquer forma de paralelismo ou externalidade. E, para assegurar a objetivação desta concepção, a União chama a si a coordenação da política nacional de educação, com a finalidade de assegurar a articulação dos diferentes níveis, modalidades e sistemas de ensino (art. 8, § único).

Propor formas de organização e gestão da Educação Profissional supõe, portanto, a integração de suas formas de organização e gestão à gestão mais ampla daquela Educação.

3.2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Tomar como ponto de partida a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica adotar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de Educação Profissional.

Isso implica reconhecer que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, elaborando a escola sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais.

Assim, a dualidade estrutural se manifestava de modo a separar claramente a educação geral da Educação Profissional nos modos de organização da produção em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho.

À velha escola humanista tradicional correspondia a necessidade socialmente determinada de formar os grupos dirigentes, que não exerciam funções instrumentais. A proposta pedagógica da escola, portanto, não tinha por objetivo a formação técnico-profissional vinculada a demandas imediatas, e sim à formação geral da personalidade e ao desenvolvimento do caráter pela aquisição de hábitos de estudo, disciplina, exatidão e compostura.

No âmbito das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho capitalista no século XX, desenvolveu-se uma rede de escolas de formação profissional em diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, com a finalidade de atender às funções instrumentais inerentes às atividades práticas que decorriam da crescente diferenciação dos ramos profissionais.

É essa diferenciação de escolas e redes que atende às demandas de formação a partir do lugar que cada classe social ocupa na divisão do trabalho que determina o caráter antidemocrático do desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais, e não pro-

priamente os seus conteúdos. Assim é que o conhecimento tecnológico de ponta, embora organicamente vinculado ao trabalho, não tem sido democratizado, porque se destina à formação dos dirigentes e por longo tempo tem estado restrito à formação de nível superior. Da mesma forma, a versão geral do Ensino Médio pôs à disposição conhecimento propedêutico à classe trabalhadora, em decorrência das funções que ela teoricamente passaria a ocupar a partir da base microeletrônica, e nem por isso alterou-se sua posição de classe.

Conforme as mudanças na base técnica, o desenvolvimento das forças produtivas traz novas demandas para a educação dos trabalhadores, o que no modo de produção capitalista responde às necessidades decorrentes da valorização do capital.

Ao analisar o americanismo e o fordismo, Gramsci² já demonstrava a eficiência dos processos pedagógicos no processo de valorização do capital, à medida que, pelas relações de produção e formas de organização e gestão do trabalho, então hegemônicas, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores. O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social. Tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação de base eletromecânica, que implicavam ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. Neste aspecto, além de expressar uma reforma econômica, a hegemonia assume as feições de uma reforma intelectual e moral.³

Se o fundamento deste novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que, da manufatura à fábrica moderna, a divisão capitalista faz a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caberem a indivíduos distintos, tanto as relações sociais e produtivas como a escola passam a educar o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentam sua força produtiva e se colocam em oposição objetiva ao trabalhador. Assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, o que contribui ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores.

A escola, por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para elaborar o conhecimento. Assim, fruto da prática fragmentada, a escola expressa e reproduz esta fragmentação por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Tomar o trabalho como princípio educativo, se por um lado implica uma metodologia que permite analisar os projetos educativos a partir das demandas dos processos social e produtivo, os quais, no capitalismo, implicam exploração dos trabalhadores, por

2. GRAMSCI, A. Maquiavel a política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

3. KUENZER, A. A pedagogia da fábrica; as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 1985, p.52.

outro lado, aponta a possibilidade da construção de projetos alternativos que atendam às necessidades dos que vivem do trabalho. Isso significa buscar, se não a superação da dualidade estrutural, o que demandaria a superação do capitalismo, pelo menos o seu enfrentamento, considerados os limites e possibilidades da escola.

É preciso, contudo, tomar alguns cuidados: tomar o trabalho como princípio educativo não significa sucumbir às propostas que articulam escola e produção ou à proposta das escolas ativas. Pelo contrário, como afirma Kuenzer (1998, p. 126),

"[...] a finalidade da escola que unifica cultura e trabalho é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem à sua capacidade produtiva as capacidades de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Ao fazer esta afirmação, a autora se referia à escola única do trabalho como a proposta a ser defendida sob a ótica dos trabalhadores, com base em Gramsci (1968, p.121):

[...] a escola unitária, ou de formação humanista... ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Assim concebida, a escola única, elementar e média, propiciaria uma sólida formação geral inicial que proporcionaria à criança e ao jovem um desenvolvimento amplo e harmonioso que lhe conferiria a capacidade de trabalhar intelectual e praticamente. Na primeira etapa, hoje correspondente ao Ensino Fundamental, a escola deveria oferecer a aquisição das habilidades básicas necessárias à apropriação da cultura: ler, escrever, calcular, situar-se histórica e geograficamente, bem como o desenvolvimento das primeiras noções de Estado e Sociedade, sob a forma de direitos e deveres. Tudo isto, contudo, com uma diferença: iniciar a conformação de uma nova concepção de mundo que superasse a concepção burguesa.

Já o nível médio constituir-se-ia em fase transitória de fundamental importância para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, valores fundamentais para formar a nova sociedade, e base necessária para a especialização posterior, tanto na Universidade quanto no processo produtivo. Nessa fase, outra orientação seria necessária, em substituição ao dogmatismo da fase anterior: a que possibilitasse o trabalho criador, predominantemente autônomo e independente, que se desenvolveria em bibliotecas e laboratórios, por meio de seminários e debates.

Esta concepção conduz ao conceito de politécnica, que, como afirma Saviani (2003), toma como pressuposto a possibilidade de que o processo de trabalho se desenvolva de modo a assegurar a indissociabilidade entre atividades manuais e intelectuais. Esta concepção encontra suporte em Gramsci, que, ao apontar o trabalho como princípio educativo, afirma não existir, no trabalho humano, a possibilidade de dissociar o trabalho manual e o intelectual, à medida que, mesmo no trabalho físico mais brutal e repetitivo, o pensamento se faz presente.

A dualidade estrutural, conforme separa a escola dos trabalhadores da escola dos dirigentes, opera uma cisão entre estas duas dimensões do trabalho humano e propõe trajetórias educativas ou centradas nas atividades teóricas, para a formação dos dirigentes, ou centradas nas práticas laborais, para a formação de trabalhadores.

O compromisso com uma Educação Profissional adequada aos interesses dos que vivem do trabalho implica desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas a teoria e a prática, contemplando sólida formação científica e a formação tecnológica de ponta, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos. Isto significa que a proposta político-pedagógica terá como finalidade o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, o que vale dizer: contemplará no currículo, de forma teórico-prática, os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade. Desta forma, permitirá ao aluno dos cursos de formação profissional, com base na formação em nível médio, compreender os processos de trabalho e em suas dimensões científica, tecnológica e social, como parte das relações sociais.

3.3 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E AS NOVAS DEMANDAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Tomar a politécnica como concepção epistemológica, derivando do trabalho como princípio educativo uma proposta alternativa de Educação Profissional significa adotar, como princípio metodológico, a articulação dialética entre teoria e prática, na perspectiva da práxis. Embora muito se tenha falado, pouco se tem avançado nos projetos pedagógicos que se dizem comprometidos com as necessidades dos que vivem do trabalho.

A necessidade de se buscar esta articulação tem sido recolocada sobre novas bases pelo próprio desenvolvimento capitalista, em face das mudanças ocorridas na forma de produzir para atender às necessidades do processo de acumulação flexível em uma sociedade que, por ser atravessada pela base microeletrônica, passou a demandar o desenvolvimento de competências cognitivas complexas. Tal fato ocorre, particularmente, no que se refere às competências comunicativas, ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, ao trato transdisciplinar, à capacidade de tomar decisões e à capacidade para transferir aprendizagens anteriores para situações novas. Ao mesmo tempo, verifica-se o desenvolvimento das competências afetivas vinculadas à capacidade para lidar com a incerteza, com a dinamicidade e com o estresse, de forma comprometida com uma concepção de homem e de sociedade.

As novas demandas de Educação Profissional, portanto, resultam da própria natureza das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que passam a estabelecer uma nova relação entre conhecimento compreendido como produto e como processo da ação humana, com o que se passa a demandar maior conhecimento teórico por parte dos trabalhadores.

O ponto de partida para esta discussão, portanto, é a concepção de competência, tal como ela tem se constituído historicamente, sob as diferentes formas de organizar e gerir o trabalho.

A partir das formas tayloristas/fordistas de organizar a produção e a sociedade, que se caracterizam por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho fundada na parcelarização, a competência pode ser compreendida como

[...] um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico (KUENZER, 2002, p. 3).

A partir desta compreensão, pode-se afirmar que a competência se caracteriza, no taylorismo/fordismo, pelo seu caráter parcial e prático, o que explica as reduzidas exigências de escolaridade, e em consequência, de conhecimento teórico para a sua construção, que decorre antes da experiência, principal requisito para a inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho.

Assim é que a pedagogia do trabalho tinha como instrutor um trabalhador experiente, que tutelava a aprendizagem dos novos trabalhadores, que tinham na observação, repetição e memorização as categorias do seu processo de aprendizagem, posto que não era preciso compreender nem intervir no processo para resolver problemas. Bastava saber fazer bem feito uma parcela do trabalho, o que ficava facilitado pelas tecnologias rígidas de base eletromecânica que determinavam o processo de fazer sem permitir a intervenção do trabalhador, e pela relativa estabilidade dos processos de trabalho, além de tudo muito transparentes. Daí a primazia do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade.

No âmbito do trabalho, o processo educativo se reduzia ao desenvolvimento dos conhecimentos tácitos sobre determinadas partes do processo, pela repetição dos procedimentos levados a efeito pelos trabalhadores mais antigos e pela própria experiência.

Os processos escolares reproduziam, de modo geral, esta concepção, objetivando memorizar conteúdos como produtos do conhecimento humano, sobre os quais a inteligência do aluno não intervém; apenas observa, repete, memoriza e reproduz. Os conhecimentos, requisito para a execução de atividades práticas, nos cursos médios e superiores voltados para a formação profissional, eram ensinados na sua dimensão teórica durante a maior parte do curso. Além disso, o espaço para supostamente aprender a prática, na sua dimensão de fazer, ocorria ao final do percurso formativo, pelo estágio, ficando a articulação entre teoria e prática por conta do aluno.

De modo geral, a inserção no espaço laboral, por meio dos estágios ou do emprego, contemplavam a dimensão tácita do conhecimento e supervalorizam o saber fazer sobre o conhecimento científico e a parte sobre o todo, de modo a tornar corriqueira a denúncia dos alunos sobre a inutilidade da formação teórica, reproduzida pelos profissionais de recursos humanos que privilegiavam a experiência como critério de seleção.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da substituição da base rígida pela base flexível e mediação da microeletrônica, traz impactos significativos sobre a concepção taylorista/fordista da categoria competência.

A chave para compreender esta passagem são os sinais de esgotamento das possibilidades do fordismo e do keinesianismo na contenção das contradições inerentes ao capitalismo, resultantes da rigidez destes modelos.

A partir da crise surgem novas experiências na organização industrial e na vida social, que vão dar forma, na análise do geógrafo David Harvey, a um novo regime de acumulação, chamado por ele de flexível, que levará a novas relações entre a economia e o Estado, com profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização.

A acumulação flexível, portanto, oriunda de um confronto direto com a rigidez do fordismo, apóia-se na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (HARVEY, 1992, p. 135-140).

Deste ponto de vista, há que considerar as novas demandas de competência trazidas pela mediação da base microeletrônica a partir da flexibilização do regime de acumulação, em suas dimensões contraditórias.

Estas novas demandas, por sua vez, implicam novas formas de disciplinar a força de trabalho para atender às exigências da produção e da vida social, função atribuída aos distintos processos e modalidades de formação humana, escolares e não-escolares, gerais ou profissionais. Ao invés de profissionais rígidos, competentes nos fazeres que se repetem pela memorização, há que formar profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea.

Se do ponto de vista das formas de organização e gestão da força de trabalho por meio de procedimentos baseados no toyotismo, o uso flexível da força de trabalho resulta em intensificação e precarização, ou seja, um uso cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho, do ponto de vista dos processos educativos propostos para o desenvolvimento de competências, há positivities que não podem ser desconsideradas. Talvez a mais importante delas seja a mudança de eixo na relação entre trabalho e educação, que deixa de priorizar os modos de fazer para contemplar a articulação entre as diferentes formas e intensidades de conhecimento, tácito e científico com foco no enfrentamento de situações não previstas.

Com base em Zarifian (2001), observa-se que esta mudança de eixo, a partir da mediação da base microeletrônica com seus impactos nas formas de toyotistas de organizar o trabalho, evidencia-se pela mudança na natureza do trabalho, que deixa de significar fazeres para significar intervenção quando os equipamentos ou sistemas apresentam comportamento anormal que exige atuação qualificada do trabalhador. Ou seja, como afirma o autor, o trabalho passa a significar enfrentar eventos, o que desloca o eixo da competência da memorização de procedimentos a serem repetidos para o enfrentamento de situações anormais, com maior ou menor grau de previsibilidade.

No limite, competência passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas, até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, por experiências de formação escolar e profissional e experiência laboral. Mais do que memorizar, esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa, à educação continuada.

Esta concepção de competência refere-se a um trabalhador de novo tipo, preparado para atuar nos diversos setores da economia e participar ativamente na sociedade, com capacidades intelectuais e práticas que lhe permitam, mais do que adaptar-se à produção flexível, compreender os seus limites e organizar-se coletivamente para superá-los.

Dentre estas capacidades, algumas merecem destaque:

- a capacidade de comunicar-se adequadamente, por meio do domínio dos códigos e linguagens, e de incorporar, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica;
- a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos com o uso de conhecimentos científicos, e a busca do aperfeiçoamento contínuo;
- a autonomia moral, pela capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético;
- finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade.

Ao assim compreender a categoria competência, confere-se destaque à necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais, reafirmando-se a compreensão que o domínio parcial do conhecimento por parte do operador, apenas tácito ou apenas científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência, compreendida na sua dimensão de práxis, posto que esta, de acordo com Vasquez (1968, p. 117), “é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”.

Dito de outra forma, o que se coloca a partir das mudanças no mundo do trabalho é uma nova forma de relação entre sujeito e objeto, agora mediada pela microeletrônica, do que decorre a valorização da relação entre teoria e prática e a preocupação pedagógica de promovê-la nos cursos de formação inicial e continuada. Não se trata mais de apenas fazer, mas de um fazer refletido, pensado, o que remete à idéia *do movimento do pensamento* que transita do mundo objetivo para a sua representação no plano da consciência; ou seja, o pensamento não é outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo, que se constrói a partir da atividade humana (KOPNIN, 1978).

A prática, portanto, compreendida não como mera atividade, mas como enfrentamento de eventos, não se configura mais como mero fazer resultante do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; ao contrário, aproxima-se do conceito de práxis, posto que depende cada vez mais de conhecimento teórico. Ou, como afirma Kopnin (1978, p. 168), o “pensamento como relação teórica do sujeito com o objeto surge e se desenvolve à base da interação prática entre eles”. Ou seja, não há pensamento fora da atividade humana; esta interação tem caráter material, concreto-sensorial, passível de verificação empírica, uma vez que provoca mudanças no objeto, e ao mesmo tempo, no sujeito.

Torna-se possível afirmar, portanto, que a competência demandada pela base microeletrônica, embora exija conhecimentos teóricos, objetiva-se na prática, na capacidade para um fazer transformador, posto que voltada ao enfrentamento de situações não previstas. Para enfrentar eventos, o capitalismo fica à mercê do pensamento humano, que se mobiliza somente a partir da adesão do trabalhador. Daí a importância de atitudes e comportamentos no âmbito da acumulação flexível, incorporados ao conceito de compe-

tência; é preciso desenvolver mecanismos que levem o trabalhador a se dispor a pensar, a favor da acumulação do capital, e, portanto, contraditoriamente, a favor da exploração de sua força de trabalho.

O *pensamento* nasce de necessidades práticas para satisfazer necessidades da prática, afirma Kopnin (1978, p. 170). Trata-se de um processo dirigido por finalidades, de modo que a prática determina ao homem o que é necessário e o que ele deve conhecer para atender a estas finalidades, bem como quais são as suas prioridades no processo de conhecer.

Embora o pensamento esteja vinculado às necessidades práticas, é necessário reconhecer sua relativa autonomia, o que significa que pode afastar-se da prática. Há que diferenciar, contudo, o afastamento necessário para refletir sobre a prática, daquele que autonomiza o pensamento sobrepondo-o à prática, encerrando-se em si mesmo e perdendo a sua vinculação com o movimento do real (KOPNIN, 1978, p. 169-171).

A partir destas considerações, pode-se analisar as afirmações correntes entre nossos alunos e um bom número de intelectuais, sobre a inutilidade da teoria, que de modo geral não permite um adequado enfrentamento da prática laboral, pensamento este recorrente no senso comum.

De que prática se está falando? Em geral, a referência é aos modos de fazer, reduzindo-se a prática à atividade, passando-se a postular cursos de formação em que haja identidade entre conhecimento teórico e atividade. Não se reconhecem relevantes os momentos de apropriação da teoria básica como indispensáveis a uma inserção qualificada no espaço laboral, passando-se a superestimar os estágios, com sua carga horária aumentada e presente desde o início do curso como a estratégia redentora para a empregabilidade, com toda a força no saber fazer, como se ele prescindisse da teoria.

Trata-se de uma primeira falsa tomada da relação entre teoria e prática: a que desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente. Tomada em seu sentido utilitário, a prática se contrapõe à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, ao nível da consciência do homem comum, não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que lhe confere uma certa tranquilidade, posto que nada o ameaça. O contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora.

A prioridade, portanto, é conferida a uma prática sem ou com um mínimo de teoria, o que permite concluir que o senso comum corresponde ao praticismo. Quanto ao pensamento filosófico, o praticismo presente na consciência do homem comum corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil (VAZQUEZ, 1968, p. 210-211).

Vale observar que até se poderia aceitar este tipo de interpretação conforme o conceito de competência no taylorismo/fordismo, que se centrava nos fazeres de natureza psicofísica. A partir da base flexível, quando a competência passa a se vincular à capacidade de enfrentar situações não previstas, inscrevendo-se na práxis, esta interpretação utilitarista da teoria que resulta da prática tomada como atividade, suficiente em si mesma, não se sustenta.

A segunda necessária é a de se estabelecer identidade entre o conhecimento teórico e a prática, o que vale dizer, no processo de trabalho, entre o prescrito e o real. Acerca desta questão, a teoria corresponde a uma interpretação possível da realidade, em um dado tempo e em um dado espaço; assim, será sempre parcial pois revela e esconde ao mesmo tempo. Já a realidade é complexa, síntese de múltiplas determinações que não se deixa conhecer em sua plenitude pelo pensamento humano, sempre parcial e determinado pelo desenvolvimento histórico das forças produtivas.

Portanto, mesmo ao reconhecer o caráter prático do pensamento que expressa a relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, não é factível afirmar a possibilidade da identidade entre a expressão formal, estática e parcial operada pelo pensamento sobre a prática e a riqueza do movimento e da complexidade que caracteriza a realidade. Não há, então, como promover esta identidade por meio de um curso, posto que a realidade não se deixa aprisionar pelo conhecimento teórico, o qual questiona, nega e supera permanentemente, pelo pensamento que se move entre os pólos do abstrato e do concreto (VAZQUEZ, 1968, p. 211).

O que se propõe discutir, portanto, é a articulação entre estes dois pólos, o teórico e o prático, que embora não se oponham, unificam-se pelo pensamento, guardam especificidades; assim há que buscar construir processos pedagógicos que, pelo seu caráter mediador, promovam a articulação entre teoria e prática, remetendo-se a discussão para o plano do método.

3.4 AS RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Desde o início do século XVII, a relação entre ciência moderna e tecnologia é estreita e amplamente celebrada, mas interpretada de modos diversos.

Para Galileu, profundamente impressionado com os instrumentos construídos por artesãos na armaria de Veneza, os artefatos tecnológicos eram vistos como objetos para serem cientificamente pesquisados, fontes de hipóteses novas e abertos para serem aperfeiçoados pela aplicação do conhecimento científico. Para Descartes, ao contrário, aumentar o domínio humano sobre a natureza é consequência da obtenção de conhecimento científico.

Bacon (1561-1626) incorporou as duas interpretações e foi muito além, ao propor que as aplicações tecnológicas são o objetivo fundamental da pesquisa científica, de modo que a utilidade ou aplicabilidade tecnológica seriam o critério decisivo de realização do conhecimento científico, com o que se passou a identificar verdade e utilidade, o que tem sido objeto de severas críticas.

Sem a pretensão de resolver a polêmica discussão nas relações entre ciência, tecnologia e sociedade, mas de buscar compreendê-la, Dagnino⁴ propõe a classificação das formas de abordar a relação entre ciência, tecnologia e sociedade, em duas grandes abor-

4. DAGNINO, R. Enfoque sobre a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade: neutralidade e determinação. OEI-Programação-CTS+I-Sala de lectura. www.observatorio.unesco.org.br

dagens. A primeira toma como foco a C&T, supondo o seu avanço contínuo e inexorável, por um caminho próprio, independente das relações sociais, que de algum modo pode ou não influenciar a sociedade.

A segunda abordagem apresentada pelo autor tem como foco a sociedade, reconhecendo que o caráter da C&T, e não apenas o uso que dela se faz, é socialmente determinado e, devido a essa relação entre a C&T e a sociedade que a gerou, ela tende a reproduzir as relações sociais dominantes, implementar ou inibir mudanças conforme os interesses do projeto hegemônico.

A formulação de concepções, políticas e formas de organização da Educação Profissional dependem de como se compreende esta relação. A primeira abordagem reduz a Educação Profissional à dimensão ou de neutralidade ou de determinismo a partir da compreensão de que a ciência é a fonte do conhecimento verdadeiro e universal, não reconhecendo, portanto, a dimensão política do desenvolvimento científico-tecnológico.

A idéia da neutralidade pressupõe que a C&T não se relaciona com o contexto no qual é gerada. Ao contrário, é condição para produzir ciência o isolamento do contexto social. Essa concepção leva a concluir que são impossíveis desenvolvimentos em C&T alternativos, pois só existe uma única verdade científica. As diferenças sociais, econômicas, culturais ou geográficas ficariam, em um plano secundário, subsumidas pela verdade científica, como objeto de adaptações.

Assim, as contradições se resolveriam naturalmente, através de caminhos iluminados pela própria ciência, com novos conhecimentos e técnicas que superariam racionalmente os antigos, sem que se coloquem em questão a ação e os interesses dos atores sociais no processo inovativo. (DAGNINO, 2002, p. 16)

Afirma o autor que esta concepção apresenta o progresso como uma sucessão de fases ao longo de um tempo linear e homogêneo, o que dá origem a resultados melhorados sucessiva, contínua e cumulativamente, e conduz à percepção do senso comum de que o presente é melhor que o passado e que conduzirá a um futuro ainda melhor, em busca de uma finalidade imanente a ser alcançada. O desenvolvimento da C&T seria, no plano do conhecimento, a manifestação da realidade tal como é percebida pelo cientista, que desvela a verdade progressivamente.

A neutralidade leva ao caráter universal da C&T ao supor que conhecimentos criados e usados por diferentes civilizações poderiam ser apropriados para finalidades quaisquer, e por atores sociais diferentes, a qualquer tempo.

Do ponto de vista da Educação Profissional, supõe que ela é progressiva e igual para todos, resumindo-se à acumulação pura e simples de conhecimentos científico-tecnológicos, como condição suficiente para garantir o progresso econômico e social a todos, pondo fim à pobreza e trazendo paz e felicidade a toda a humanidade.

Pelo domínio da ciência, os trabalhadores aprenderiam a pensar, o que levaria ao “comportamento racional” em todas as esferas de atividade. Graças à ciência, seria possível livrar-se da política e instituir o domínio da lógica e da razão, em substituição ao da emoção e da paixão, o que faria as próprias questões sociais e políticas serem tratadas de maneira científica, com a eliminação das disputas irracionais animadas por interesses políticos, com o que produzir-se-ia uma sociedade cada vez melhor.

A própria política passa a ser tratada como questão técnica, e a razão de uma linha de ação política passa a ser entendida como passível de ser demonstrada ou provada por meios ou critérios científicos. O cientificismo compartilha com o positivismo a convicção de que todos os processos – sociais ou físicos – podem ser analisados, entendidos, coisificados, mediante uma colocação científica para encontrar uma solução objetiva e politicamente neutra.

O tratamento da política como questão técnica conduz a gestão da Educação Profissional a processos elitizados, a serem realizados por especialistas que, pela sua excelência, seriam capazes de decidir o que é bom para toda a sociedade, independentemente das relações de classe, uma vez que o conhecimento, a partir de sua neutralidade, assegura aos cientistas um lugar social acima do bem e do mal. Justifica-se, desta forma, a gestão por pares, ao melhor estilo das tecnoburocracias, em que a competência resulta do conhecimento.

Uma outra forma de conceber a neutralidade decorrente do foco em C&T é o determinismo tecnológico, que leva a compreender que são as relações técnicas de produção que se estabelecem no local de trabalho, decorrentes das tecnologias, ou forças produtivas, que determinam as relações sociais de produção. Decorre desta afirmação que a acumulação do capital é consequência do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Neste caso, C&T, embora continuem a ser compreendidas como independentes das relações sociais, passam a determinar as mudanças e formas de organização da sociedade. Embora por outra via epistemológica, derivada de correntes de origem marxista, o determinismo tecnológico reduz o desenvolvimento de C&T ao mesmo processo inelutável, único e linear que decorre da abordagem da neutralidade. Bastaria ao proletariado, portanto, apropriar-se do conhecimento burguês para construir o socialismo, resultante “natural” do desenvolvimento das forças produtivas.

Na linha teórico-metodológica adotada neste documento, estas abordagens são insuficientes, pelo seu caráter materialista mecanicista.

Em primeiro lugar, reconhece-se que a C&T gerada por uma determinada sociedade, está de tal modo comprometida com a sua manutenção que não pode servir a outra sociedade com finalidades distintas, ou alavancar o processo de transformação de relações sociais existentes tendo em vista a construção de outras distintas daquelas sob a égide das quais se desenvolveram determinadas forças produtivas. Portanto, não basta à Educação Profissional, gerida por uma elite de especialistas que atuam no campo da esquerda, viabilizar o acesso ao conhecimento científico-tecnológico que permitiu ao capitalismo desenvolver-se. Permanecer nesta tese conduz a uma posição de tal modo imobilista que, ao desconsiderar a existência de contradições, justificaria a negação da educação para os trabalhadores, dado o caráter de irreversibilidade decorrente do desenvolvimento das forças produtivas determinado pelo capital.

Gramsci aponta saída para este impasse, ao afirmar que a ciência, como produção humana parcial e historicamente determinada, também é uma superestrutura, uma ideologia, mas que ocupa um lugar privilegiado, em decorrência de seus efeitos sobre a infra-estrutura.

Dada a relativa autonomia das superestruturas em relação à infra-estrutura, é possível aceitar a possibilidade de determinar uma mudança qualitativa na trajetória de desenvolvimento da C&T para atender a outras finalidades, mesmo no âmbito do capitalismo, desde que as contradições entre capital e trabalho tenham impulsionado algum movimento de transformação em pelo menos parte da superestrutura, o que se supõe tenha ocorrido neste período de Governo.

Assim, a mudança da base econômica não seria, portanto, a única condição para o surgimento de conhecimento científico e tecnológico coerente com a direção do processo de transformação da superestrutura em curso.

Isto é possível porque, em face das contradições entre capital e trabalho, embora a C&T se desenvolva a partir da lógica da acumulação, possuem características específicas que não são diretamente assimiláveis aos valores capitalistas, o que lhes garante uma autonomia relativa e mesmo alguma independência em relação ao Estado e aos detentores dos meios de produção.

Assim, a posse do conhecimento científico e tecnológico pelos trabalhadores e a sua participação nos espaços decisórios que definem a política de C&T e de Educação Profissional, podem criar as condições necessárias para que se inicie uma reorientação para antecipar demandas da sociedade que não encontram possibilidade de serem satisfeitas, dada a atual correlação de forças políticas.

Como afirma Dagnino (2002, p. 23),

sendo a C&T construções sociais, historicamente determinadas (resultado de um processo onde intervêm múltiplos atores com distintos interesses), a sua trajetória de desenvolvimento poderia ser redirecionada, dependendo da capacidade dos atores sociais em interferir no processo decisório da política da C&T introduzindo na agenda interesses relativos a outros segmentos da sociedade. A partir de situações em que conhecimentos formulados para outros fins possam ser utilizados para satisfazer a outros interesses inicialmente não contemplados, seria possível chegar a alterar significativamente a dinâmica de exploração da fronteira do conhecimento científico e tecnológico [...] Alterar a situação atual da C&T supõe reformular as hipóteses e os pressupostos atuais da produção científica que coloque novas prioridades para sua orientação. A busca de alternativas à produção em larga escala que internalize variáveis ambientais e os impactos na saúde do trabalhador e dos cidadãos, no desenho científico-tecnológico, estaria na raiz de uma nova dinâmica. Materializar isto dependeria da mobilização de um grande número de atores e embora resulte difícil para a esquerda viabilizar uma alternativa, é um desafio que não se pode deixar de lado, sob pena de limitar o avanço na construção de uma sociedade mais democrática e equilibrada social e ambientalmente.

Embora a autonomia para a intervenção política tenha severos limites impostos pela hegemonia do capital, esta hipótese recoloca a organização da Educação Profissional sobre bases diferentes das que historicamente estão em desenvolvimento. Em primeiro lugar, reafirma o compromisso histórico dos governos com a classe trabalhadora e indica a urgência de tornar disponível a educação científico-tecnológica e sócio-histórica, ampliada e de qualidade, para todos os que vivem do trabalho.

Esta compreensão implica substituir o termo Educação Profissional, vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precarizada com foco na ocupação para atender aos interesses do setor produtivo, para educação dos trabalhadores, cuja concepção inte-

gra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social a partir da perspectiva da classe; se aquela ocorre predominantemente no setor privado, esta pode somente se dar em espaços públicos, por meio de políticas, financiamento e gestão públicos.

A gestão desta modalidade de educação, portanto, deverá:

- integrar-se à gestão da Educação Nacional, em especial à Educação Básica, apontando para a integração com o ensino superior;
- contemplar a participação efetiva dos trabalhadores nos espaços decisórios, tendo em vista a construção de uma nova trajetória para a produção e difusão da C&T e de novos projetos de educação para os que vivem do trabalho, de modo a abrir a possibilidade de que a produção e a divulgação do conhecimento seja usada em favor de interesses mais amplos e do atendimento das demandas materiais que dizem respeito à melhoria das condições de vida da maioria da população;
- redefinir as finalidades e os projetos de educação dos trabalhadores de modo a contemplar novas prioridades e alternativas que impactem as suas condições de trabalho e de existência.

3.5 A INTEGRAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO DETERMINANTE DA INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ao impulsionar as forças produtivas na perspectiva do processo de criação de valor, o desenvolvimento científico-tecnológico, quanto mais avança mais intensifica a contradição entre as demandas do processo produtivo e os processos de educação da força de trabalho: quanto mais se simplificam as atividades práticas na execução dos processos de trabalho mais se complexificam as ações relativas ao desenvolvimento de produtos e processos, à sua manutenção e ao seu gerenciamento. Ou seja, o trabalho mais se simplifica enquanto mais se tornam complexas a ciência e a tecnologia.

Em decorrência, ao se exigir menos conhecimento sobre o trabalho do trabalhador, menos compreende e domina as tarefas que executa, bem como dos que gerenciam e mantêm os processos e produzem ciência e tecnologia.

Ao mesmo tempo, a complexificação da vida social ampliou os espaços de participação do trabalhador em vários sentidos: atividades culturais, associativas, sindicais e partidárias. Criam-se, em consequência, necessidades educativas para os trabalhadores que até então eram reconhecidas como próprias da burguesia; a crescente cientificação da vida social, como força produtiva, passa a exigir do trabalhador cada vez maior apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, uma vez que “a simplificação do trabalho contemporâneo é a expressão concreta da complexificação da tecnologia por meio da operacionalização da ciência” (KUENZER, 1988, p. 138).

Ou seja, quanto mais há forças produtivas, mais a ciência se simplifica, faz-se prática e cria tecnologia. Ao mesmo tempo, a tecnologia se complexifica, faz-se científica; ambas fazem uma nova cultura, criam novas formas de comportamento, ideologias e normas.

Dissociados por efeito das formas tradicionais de divisão do trabalho, o trabalho e a ciência voltam a formar uma unidade pela mediação da tecnologia, em consequência do próprio desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, e como forma de superação aos entraves postos ao processo de acumulação. Como resultado, estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais, que passam a demandar o domínio integrado dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.

Mesmo que se considere que estas demandas são polarizadas no regime de acumulação flexível e, portanto, não se colocam para todos os trabalhadores (KUENZER, 2003), as políticas educacionais que de fato se comprometam com os que vivem do trabalho devem ter a democratização do acesso ao conhecimento como horizonte.

É preciso reconhecer que as transformações no mundo do trabalho exigem conhecimentos e habilidades em ocupações específicas, tanto dos instrumentos para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e nas relações sociais contemporâneas. Isso implica constatar a importância que assumem as formas sistematizadas e continuadas de educação escolar.

A partir desta perspectiva, justificam-se e exigem-se patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, até porque a concepção de competência enunciada privilegia a capacidade potencial para resolver situações-problema de processos de trabalho flexíveis em substituição às competências e habilidades específicas, exigidas para as tarefas rígidas nas organizações tayloristas/fordistas.

Ou seja, o desenvolvimento das competências exigidas pelo modo de produção capitalista, tal como se desenvolve a partir da base microeletrônica, pode ocorrer somente a partir de uma sólida educação básica inicial, complementada por processos educativos que integrem, no percurso formativo, conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento sócio-histórico, ou seja, ciência, tecnologia e cultura.

É preciso, pois, construir uma proposta que contemple:

- a articulação entre conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens;
- a articulação entre a gestão da Educação Básica, da educação dos trabalhadores e da educação superior, nos diferentes níveis: federal, estadual e municipal;
- a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão.

4 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Com base nas dimensões históricas, teóricas e legais que determinaram os pressupostos enunciados neste documento e tomando por referência os estudos de Kuenzer anteriormente citados, as políticas e metas relativas à Educação Profissional serão regidas pelos seguintes princípios:

4.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Educação Profissional é parte integrante do Plano de Governo a ser desenvolvido pelo Estado do Paraná, bem como do projeto de educação definido para a gestão 2003/2006 que dele se deriva e que está fundamentada nos princípios de gestão democrática. Esses princípios consideram a educação como direito do cidadão, a universalização do ensino, a escola pública, gratuita e de qualidade, o combate ao analfabetismo, o apoio à diversidade cultural, a organização coletiva do trabalho escolar.

A materialização desses princípios está centralizada no conjunto de ações que tem como eixo fundante o currículo escolar, a pesquisa e a inovação tecnológica, otimização do espaço e do tempo escolar e, principalmente, a valorização dos profissionais da educação.

Desse princípio decorre o projeto de Educação Profissional que se consubstancia no compromisso com a cidadania dos trabalhadores por meio da garantia da Educação Básica e Profissional, pública e de qualidade, integrada às políticas de geração de emprego e renda, abaixo descrito:

- a) como processo de formação humana, a Educação Profissional se refere ao desenvolvimento da pessoa humana como integralidade, não podendo ficar restrita à dimensão lógico-formal ou às funções ocupacionais do trabalho; ela se dá no entrecruzamento das competências cognitivas, comportamentais e psicomotoras que se desenvolvem por meio das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com a finalidade de produzir as condições necessárias à existência;
- b) a Educação Profissional é um processo que se dá ao longo da vida, pela articulação das experiências e conhecimentos que são construídos ao longo das relações sociais e produtivas. A Educação Profissional, como qualificação social, não pode ser tomada como construção teórica acabada ou produto de ações individuais; por consequência, deve ser compreendida no âmbito das concepções de trabalhador coletivo e de educação continuada;
- c) o processo de Educação Profissional não é apenas racional; nele intervêm afetos e valores, percepções e intuições que, embora sejam fruto das experiências, inscrevem-se nas emoções, ou seja, no campo do sentido, do irracional. Assim, o ato de conhecer resulta do desejo de conhecer, derivado de amplas e distintas motivações e é profundamente significativo e prazeroso como experiência humana;
- d) a Educação Profissional deve articular os conhecimentos oriundos da prática social (tácitos e populares) e conhecimentos científicos, de modo a relacionar ciência, tecnologia, cultura e sociedade nos processos de construção e difusão do conhecimento;
- e) a Educação Profissional deve articular conhecimento básico e conhecimento específico a partir dos processos de trabalho e da prática social, concebidos como “locus” de definição dos conteúdos que devem compor o programa e contemplar as diversas áreas cujos conhecimentos contribuem para a formação profissional e cidadã derivada do perfil profissional;

- f) a Educação Profissional deve articular conhecimentos que permitam a participação no trabalho e nas relações sociais e privilegiar conteúdos demandados pelo exercício da ética e da cidadania, os quais se situam nos terrenos da economia, da política, da história, da filosofia, da ética, e assim por diante;
- g) a Educação Profissional deve articular conhecimentos do trabalho e conhecimentos das formas de gestão e organização do trabalho, de modo a preparar o aluno para a efetiva participação nas decisões relativas a processos e produtos e para a atuação competente nos espaços político e sindical;
- h) a Educação Profissional deve articular conteúdo e método, de modo a contemplar os processos por meio dos quais o conhecimento a ser apropriado foi construído, promovendo ao mesmo tempo o domínio dos processos metodológicos e de seus produtos;
- i) a Educação Profissional deve articular os diferentes atores para a construção das propostas pedagógicas: professores, especialistas, empresários, trabalhadores, representantes do poder público e assim por diante.

O cumprimento destes princípios demanda a compreensão das dimensões teórico-metodológicas indicadas a seguir.

5 DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

5.1 TOMAR O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A fim de tomar o trabalho como princípio educativo, articulando ciência, cultura, tecnologia e sociedade, há que se recorrer a uma sólida formação geral fundamentada nos conhecimentos acumulados pela humanidade. A organização curricular deve promover a universalização dos bens científicos, culturais e artísticos tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos, ou seja, como princípio educativo, respondendo às novas formas de articulação entre cultura, trabalho e ciência com uma formação que busque um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente e trabalhar intelectualmente.

Mostra Gramsci (1968, p. 36) que a escola que unifica trabalho, ciência e cultura será necessariamente ativa e articulada ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento. Sua finalidade é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem à sua capacidade produtiva as capacidades de pensar, de estudar, de dirigir ou exercer o controle social sobre os dirigentes:

[...] a escola de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1968, p. 36).

Em decorrência, deverá educar tanto para as atividades intelectuais como para as instrumentais e propiciar uma orientação múltipla para futuras atividades profissionais não definidas precocemente, pois não é possível preparar para as atividades profissionais tão

complexas e articuladas à ciência senão sobre as bases de uma cultura geral formativa de caráter teórico-prático. Ao mesmo tempo, deverá estimular a necessidade de educação permanente e contínua, que permita atualizar as atividades culturais e profissionais, o que exige o domínio das competências relativas à pesquisa e ao desenvolvimento.

Para atender a este princípio, a proposta curricular deverá, do ponto de vista dos conteúdos, contemplar:

- os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam as relações sociais e produtivas;
- os conhecimentos relativos às formas tecnológicas que estão na raiz dos processos sociais e produtivos contemporâneos;
- as formas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;
- os conhecimentos sócio-históricos e as categorias de análise que propiciem a compreensão crítica da sociedade capitalista e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história (KUENZER, 2000).

Tomar o trabalho como princípio educativo significa defender o direito ao acesso à cultura, à ciência e à tecnologia para todos os trabalhadores, não de forma enciclopedista ou estritamente profissionalizante, mas de modo a desenvolver as competências ao mesmo tempo intelectivas e práticas dos alunos, para a formação da práxis humana. Daí a importância da manutenção do caráter público da escola e de seu compromisso com a qualidade de sua proposta pedagógica.

5.2 INTEGRAR CONHECIMENTO BÁSICO E APLICADO

A integração entre conhecimento básico e aplicado é possível somente pela mediação do processo produtivo, posto que não se resolve pela juntada de conteúdos ou mesmo de instituições com diferentes especificidades. Ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além do conhecimento que compõe as áreas do conhecimento.

Tomar o trabalho como ponto de partida para o planejamento curricular relativamente à politécnica significa superar a tarefa como foco, o que originou o procedimento das séries metódicas e que fez história principalmente no Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Esta proposta já há tempo mostrou seu anacronismo em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Esta questão, contudo, está longe de ser resolvida, principalmente pelas diferentes abordagens que têm sido dadas à questão pelas diferentes tomadas da categoria competência.

Assim é que, partindo da afirmação do *deslocamento do referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo*, a compreensão dada a este princípio pela concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de Educação Profissional no desenvolvimento de competências comportamentais, que supostamente seriam transversais a todas as ocupações, tais como trabalhar em equipe, ter iniciativa, comunicar-se de modo adequado, estudar de maneira permanente, e assim sucessivamente.

No caso brasileiro, esta concepção se fez presente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. Nestas Diretrizes, de modo geral, dá-se ênfase à ao comportamento em detrimento da formação teórica. E mais, expandem-se os tempos e espaços de prática sem obrigar seu acompanhamento, mediante o entendimento que ela, por si só, é suficiente para a formação de qualidade.

As pesquisas feitas por Kuenzer (2003) têm mostrado a insuficiência destas abordagens que se centram ora no objeto, a tarefa, ora no sujeito, o trabalhador. Tais limitações podem ser superadas, segundo a autora, por uma compreensão que tome o *processo de trabalho como relação* entre o sujeito e o objeto, que passa a ser o ponto de partida para formular os percursos formativos. Isto significa tomar o *trabalho como foco*, não reduzido a uma dimensão parcial e objetiva, mas como totalidade rica de complexas relações. Substitui-se, portanto, conhecer a tarefa por conhecer a relação entre produto e processo, o que vale dizer, conhecer um produto do conhecimento humano a ser apreendido de forma mecânica, rotineira, pelo conhecimento do processo, como um conjunto de relações que revelam movimento.

5.3 RELACIONAR TEORIA E PRÁTICA E PARTE E TOTALIDADE

O tratamento metodológico privilegiará a relação entre teoria e prática e entre parte e totalidade. São outras as competências a desenvolver, para além da simples memorização de passos e procedimentos, que incluem as habilidades de comunicação, a capacidade de buscar informações em fontes e meios diferenciados e a possibilidade de trabalhar cientificamente com tais informações para resolver situações problemáticas e criar novas soluções; e sobretudo, é outro o processo de conhecer, que ultrapassa a relação apenas individual do homem com o conhecimento, para incorporar as múltiplas mediações do trabalho coletivo.

A produção das idéias, das representações, da consciência, está intimamente entrelaçada com a atividade prática dos homens. É na vida real, na atividade prática, que começa a ciência real. Não há como conhecer à margem da atividade prática, pois “é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana” (GRAMSCI, 1968, p. 42).

Contudo, a prática não fala por si; os fatos práticos ou fenômenos têm de ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa desvelar pela observação imediata. É preciso ver além da imediatez para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não constituem conhecimento.

Vale dizer que o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber, que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados (KUENZER, 2000, p. 39).

Por meio deste movimento do pensamento que se debruça sobre a prática para apreendê-la e compreendê-la, estabelece-se a relação entre teoria e prática, princípio que deve estar presente em todos os momentos da práxis pedagógica. Ao aprender a trabalhar esta relação, o aluno passará de mero espectador a protagonista, capaz de transformar as relações sociais e produtivas a partir de sua interpretação.

Conhecer fatos ou fenômenos é conhecer o lugar que eles ocupam na totalidade concreta. Se, para conhecer, é preciso operar uma cisão no todo e isolar temporariamente os fatos, este processo ganha sentido enquanto antecede à reunificação do todo a partir de uma compreensão mais ampliada das relações entre parte e totalidade. Pela análise da parte, atinge-se uma síntese qualitativamente superior do todo; parte e totalidade, análise e síntese são momentos entrelaçados na construção dos conhecimentos (KUENZER, 2000).

Conforme a mesma autora, a concepção de educação que toma como princípio a articulação entre parte e totalidade

[...] supõe a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a compreender plenamente; por isso, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história. Dela deriva o princípio pedagógico que mostra a ineficácia de ações meramente conteudistas, centradas na quantidade de informações que não necessariamente se articulam, para propor ações que, permitindo a relação do aluno com o conhecimento, levem à compreensão das estruturas internas e formas de organização, conduzindo ao 'domínio intelectual' da técnica, expressão que articula conhecimento e intervenção prática (KUENZER, 2000, p. 40).

5.4 INTEGRAR AS DIMENSÕES DISCIPLINAR E INTERDISCIPLINAR

Os conteúdos que compõem cada percurso formativo deverão ser organizados de modo a integrar as dimensões disciplinar e interdisciplinar. A compreensão da totalidade das relações exigida para a inserção responsável do aluno na vida social e produtiva indica um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, para permitir ao aluno o acesso a formas superiores de compreensão da realidade, pela apreensão das complexas conexões que articulam parte e totalidade.

Não é mais possível abrigar os fenômenos da vida cotidiana nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas nas disciplinas tradicionais, posto que a ciência contemporânea rompe as barreiras historicamente construídas entre os diferentes campos do conhecimento e supera os limites estreitos das especializações, construindo novas áreas a partir da integração de objetos, não na consciência, mas na vida social e produtiva.

A transdisciplinaridade implica construção de novos objetos, com metodologias peculiares, pela integração de diferentes disciplinas, que se descaracterizam como tais, perdem seus pontos de vista particulares e sua autonomia para constituir novos campos do conhecimento. É mais que a soma de partes fragmentadas e também não significa dominar todos os fatos. É uma nova forma de integrar vários conhecimentos que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência.

Vale considerar, contudo, que não é possível trabalhar de forma transdisciplinar caso não haja *tratamento disciplinar rigoroso*, que forneça categorias de análise, referencial teórico e sistemas simbólicos que viabilizem novas sínteses. Isto leva o professor a assumir a responsabilidade com um tratamento disciplinar competente.

5.5 CONTEMPLAR OS CONTEÚDOS E HABILIDADES DA ÁREA DE COMUNICAÇÃO

Os conteúdos e habilidades da área de comunicação, consideradas as suas formas e modalidades, passam a ser estratégicos, para a avaliação crítica, para o trabalho com segurança e confiabilidade, para a participação nos processos sociais e produtivos, para o relacionamento inter-pessoal, para a participação política. Incluem-se neste item a língua portuguesa, as línguas estrangeiras, a semiótica e os meios informatizados de comunicação.

5.6 INTEGRAR OS CONTEÚDOS SÓCIO-HISTÓRICOS AOS CIENTÍFICOS E TECNOLÓGICOS

Da mesma forma, os conteúdos sobre as determinações sociais, políticas e econômicas que levaram à globalização da economia, à reestruturação produtiva e às novas relações entre Estado e Sociedade precisam ser apropriados pelos cidadãos trabalhadores, para que desenvolvam sua capacidade de análise das relações sociais e produtivas e das transformações que ocorrem no mundo do trabalho.

5.7 CONTEMPLAR OS CONTEÚDOS CULTURAIS A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE A CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE

Ao considerar as relações entre ciência, cultura e sociedade, e compreender a cultura como um dos solos capazes de enraizar a escola à sua comunidade e área de abrangência, o projeto político-pedagógico deverá contemplar conteúdos culturais que expressem formas de vida partilhados por uma comunidade, e significados produzidos e usados socialmente pelos grupos humanos em tempos e espaços semelhantes.

Tais princípios derivam-se da opção epistemológica que compreende a produção do conhecimento a partir da atividade humana. Compreender que a produção do conhecimento parte de um pensamento reduzido, empírico, virtual, a fim de reintegrá-lo ao todo depois de aprofundá-lo, concretizá-lo, tomando-o como novo ponto de partida, conduz a uma concepção metodológica a orientar as ações de ensino, que pode ser assim sistematizada:

- o ponto de partida é sincrético, nebuloso, pouco elaborado, senso comum; o ponto de chegada é concreto, em que o pensamento re-capta e compreende o conteúdo inicialmente separado e isolado do todo; posto que sempre síntese provisória, esta totalidade parcial será novo ponto de partida para outros conhecimentos;

- os significados são construídos pelo deslocamento incessante do pensamento das primeiras e precárias abstrações que formam o senso comum para o conhecimento elaborado na práxis, que resulta da articulação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, e também entre o indivíduo e a sociedade em um dado momento histórico;
- o percurso vai da partida ao ponto de chegada, com uma dupla determinação, finita ou infinita. Pode-se buscar o caminho mais curto ou se perder, marchar em linha reta, seguir uma espiral ou manter-se no labirinto; ou seja, construir o caminho metodológico é parte fundamental da elaboração do conhecimento; não há um único caminho para se chegar a uma resposta, como há várias respostas possíveis para o mesmo problema.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas posições explicitadas no texto e, levando em conta a realidade atual da Educação Profissional na Rede Pública Estadual, é importante ainda reafirmar, como síntese, ainda que provisória, alguns pontos fundamentais para a construção da escola pública de formação para o trabalho que queremos.

Enfatiza-se o compromisso da Educação Profissional com a Educação Básica, entendida como direito social e condição indispensável para superar a perspectiva direcionada para o simples adestramento e adaptação às demandas ditadas pelo mercado e, portanto, pelo capital. Em última instância, significa incorporar os princípios de uma escola unitária e de uma educação politécnica ou tecnológica.

Este é o arcabouço que dá sentido à proposta do Ensino Médio Integrado, considerada em processo de “travessia”⁵ que se coloca para os jovens paranaenses que precisam do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, situar-se no sistema produtivo, com clareza, entretanto, das contradições nele existentes na atualidade.

Assim, é no espaço desse processo de travessia, concebida como o momento de assegurar ao jovem o direito de conclusão da escolaridade média numa relação mediata com o trabalho produtivo – de tal forma que lhe seja garantida uma Educação Básica de qualidade como direito – que poderá vir a contribuir para sua inserção numa área técnica ou tecnológica específica e garantir a sua subsistência.

Portanto, acredita-se que esta proposta possa permitir ao aluno apreender os fundamentos técnicos e tecnológicos, políticos sociais e culturais presentes no mundo da produção, desde que os educadores se comprometam a articular e integrar os conhecimentos histórico-sociais, como condição para uma sólida formação científico-tecnológica caracterizada como indutora de uma educação emancipatória que busca garantir o acesso e o direito de todo cidadão brasileiro e paranaense ao trabalho.

5. Termo usado por Frigotto (2005) para explicitar o estágio em que nos encontramos em relação à garantia do acesso e terminalidade do Ensino Médio.

7 REFERÊNCIAS

DAGNINO, Renato. Enfoques sobre a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade: neutralidade e determinismo. Revista de Ciência da Informação – Datagranazero, v. 3, n. 6, dez/2002

FERRETTI, Celso. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, n. 59. Campinas, CEDES, agosto. 1 997.

GRAMSCI, A . **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1968 p. 121

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1992.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, Civilização, 1978.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1988, p. 138.

KUENZER, A . **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2000.

KUENZER, A . **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Rio de Janeiro, **Boletim Técnico do SENAC**, v. 28, n.2, maio/ago., 2002, p. 3.

KUENZER, A . **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan/abr., 2003.

SAVIANI, D. **O Choque Teórico da Politecnia**. Revista Trabalho, Educação e Saúde - Volume 1, número 1, março de 2003.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968, p. 117.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo, Atlas, 2001.